Содержание

Введение

Классификация стилей учительского влияния на развитие личности ребёнка

К вопросу о понимании школьниками учебных текстов

Выявление условий суверенизации учащихся в образовательном процессе

Заключение

Список литературы

## Введение

Специфика взаимодействия педагога с детьми является традиционной для педагогической психологии. Эта проблема была освещена во второй половине XX столетия рядом психологов: Н.Ф. Гоноболиной, Н.В. Кузьминой, В.Г. Мараловым и др. При анализе ситуации взаимодействия учителя с учащимися отечественные психологи, и педагоги в качестве важнейшего фактора этого взаимодействия отмечали то обстоятельство, что учитель является для учащегося не только источником полезной информации, но и примером, образцом, в той или иной степени определяющим развитие личности каждого ученика, т.е. речь, идет о влиянии, оказываемом личностью учителя на учащегося.

## Классификация стилей учительского влияния на развитие личности ребёнка

Петровский А.В. и Петровский В.А. в созданной ими теории персонализации описали механизм этого влияния. По их мнению, личность, обладающая более яркими, чем у окружающих, проявлениями индивидуально-психологических качеств, транслирует их в виде всевозможных образцов активности.

Несомненно, можно говорить о том, что учителя, начиная с начальной школы, по-разному влияют на развитие личности детей. Одна из главных систем в школе это система учитель-ученик и нет сомнения, что педагоги занимают центральное место, ибо они оказывают непосредственное влияние на конкретную формирующуюся личность ученика.

Специфика профессии учителя обнаруживается в постоянном общении с учащимися, у которых есть свои права, свое миропонимание, своя убежденность и свои индивидуальные особенности. Но и каждый учитель индивидуален, уникален, обладает только ему присущими чертами и качествами личности. И чем ярче и самобытней его личность, тем выше его профессиональное мастерство и тем более значительно его влияние на формирующуюся личность ребенка. Ученики постоянно в большей или меньшей степени испытывают влияние личностной индивидуальности учителя - его ожиданий, ценностей, интеллектуальных и творческих способностей, характера и пр.

В психолого-педагогической литературе приведено несколько классификаций стилей педагогического общения. Наиболее распространенной классификацией стилей руководства, в полной мере относящейся к педагогической деятельности, является классификация, выделяющая авторитарный, демократический и попустительский стили. Наиболее эффективным в педагогическом общении, в большинстве случаев, оказывается демократический стиль. Следствием его применения является повышение интереса к работе, позитивная внутренняя мотивация деятельности, повышение групповой сплоченности, появление чувства гордости общими успехами, взаимопомощи и дружелюбия во взаимоотношениях.

Индивидуальный стиль педагогического общения является, по нашему мнению, той внутренней особенностью преподавателя, которая обусловлена определенным симптомокомплексом индивидуальных свойств педагога, таких как самооценка, тревожность, уровень притязаний, ригидность, эмоциональная устойчивость, импульсивность.

Также необходимо дополнить, что стиль - это совокупность приемов, способов работы, это характерная манера поведения человека. По определению психолога А.А. Бодалева, стиль - это индивидуально-своеобразная манера действования.

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношения педагога и учащихся; творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся. Стиль общения отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм. В чистом виде стили не существуют. Да и перечисленные в литературе варианты не исчерпывают все богатство самопроизвольно выработанных в длительной практике стилей общения. В его спектре возможны самые различные нюансы, дающие неожиданные эффекты, устанавливающие или разрушающие взаимодействие партнеров. Как правило, они находятся эмпирическим путем. При этом найденный и приемлемый стиль общения одного педагога оказывается совершенно непригодным для другого. В стиле общения ярко проявляется индивидуальность личности.

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогических источников 2-й половины XX века показал, что вопрос о роли и значении педагогического стиля для формирования коллектива и личности не новое, он неоднократно поднимался в нашей психологической и педагогической науке. Особенно серьезной критике подвергался авторитарный стиль, злоупотребление учителей властью. Резко осуждая авторитарную систему воспитания, доктор педагогических наук Ю. Азаров также высказывался о том, что авторитарность это злоупотребление властью, всегда порок, она даже в микроскопических дозах - преддверие нравственного распада.

Сотрудничающий педагогический стиль не означает нечто промежуточное между авторитарностью и попустительством. Этот стиль характеризуется принципиально-качественными признаками. Он требует от учителя, во-первых, способности строить обучение, развивая у учащихся глубокий учебно-познавательный интерес, мобилизуя эмоции ребенка как энергетику его психики, его учебно-познавательной деятельности, что становится возможным при собственном глубоком знании и интересе к предмету.

Такого учителя должны отличать высокая общая культура и, прежде всего, культура общения как с детьми, так и с коллегами, строящаяся на уважении к личности другого человека, к личности учащегося и на способности к самокритичности и самоанализу по отношению к себе и своему поведению.

## К вопросу о понимании школьниками учебных текстов

Большое значение в процессе обучения имеет проблема понимания школьниками учебных текстов. Работа с текстом является особо важной частью учебного процесса, поэтому научный анализ понимания текстов приобретает первостепенное значение. Актуальность этой проблемы обосновывается теми проблемами образовательного процесса, которые до сих пор не решены: далеко не всегда школьники, да и студенты умеют адекватно работать с книгой, что не может не отражаться на качестве усвоения тех предметов, учебные пособия по которым прорабатываются учащимися. Разработка средств, позволяющих повлиять на процесс понимания текста, является одной из важнейших задач практической психологии образования.

Однако само понятие "понимание" имеет неоднозначную трактовку, и, прежде всего в аспекте его соотношения с понятиями осознания, уяснения, учения, усвоения, овладения, а в зарубежной психологии - understanding, comprehension. С нашей точки зрения, данные понятия можно соотнести на основе такого определения понимания, при котором оно рассматривается как выявление области задач, которые ставятся в тексте, и выявления средств, с помощью которых они могут быть решены. Таким образом, текст может быть понят в случае, если субъект учения выявил те задачи, которые поставил автор (или составитель текста) и те средства, при помощи которых можно решить эти задачи. С этой точки зрения понятие "понимание" нельзя отождествлять с понятием "уяснение", поскольку второе не привязано к определенным задачам, а только к знаниям. Учение, как и усвоение, являются более широкими, чем понимание, понятиями, и охватывают не только выявление, но и умение решать требуемые задачи, пользуясь предлагаемыми в тексте средствами.

Проблема понимания текстов также связана с проблемой "перевода" текста на понятный субъекту познания язык. C нашей точки зрения, можно разобраться в сути процесса "перевода", рассмотрев его через анализ роли научных и житейских понятий в процессе понимания текста. Не менее важное значение в процессе понимания текстов имеют стилевые особенности учащихся. У учащимися с разными стилями учения (например, "глубоким" или "поверхностным") процесс понимания текстов будет происходить по-разному и с разной продуктивностью. Существует ряд техник, применение которых направлено на модификацию процесса понимания текста.

В нашем исследовании мы планируем проанализировать особенности понимания разных типов текстов у школьников ("научно-популярного", "учебного" и "художественного"), влияние типа текста на продуктивность понимания и на специфику проявления индивидуальных различий в этом процессе, а также провести анализ существующих способов педагогического воздействия на процесс понимания разных типов текстов. Мы предполагаем, что продуктивной будет попытка рассмотреть процесс понимания разных типов текстов с позиций отечественной теории деятельности и теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

## Выявление условий суверенизации учащихся в образовательном процессе

Изменения, произошедшие в России за последние пятнадцать лет - становление рыночной экономики, расширение связей со странами Запада, в т. ч. и подписание Болонского соглашения, не могли не сказаться на изменении образа современного россиянина. Привычный образ человека, ориентированного скорее на адаптацию и потребление (в том числе и культуры), сменяется на образ человека, ориентированного на создание, созидание себя, своего жизненного пространства, человека, открытого к изменению себя и своего мира. Образование в России не может больше оставаться получением информации с последующим ее воспроизведением учащимися. Оно должно способствовать становлению самого человека в условиях меняющегося мира. На сегодняшний день складывается новое понимание образования как, прежде всего, пути и формы становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории (В.И. Слободчиков).

Современному российскому человеку необходимо обладать не только такими качествами, как самостоятельность, инициативность, умение выстраивать стратегию жизни, но и активно принимать участие в самостроительстве, самосозидании, обладать осмысленным и ответственным поведением. Одной из самых привлекательных, с нашей точки зрения, психологических характеристик, отражающей это движение "самости" человека является суверенность личности. Это понятие активно разрабатывается в теории психологических систем.

В ТПС человек определяется как сложная, самоорганизующаяся, открытая система. "Процесс "нормального", "здорового" развития человека, осуществляющегося через усложнения его системной организации, идет по пути суверенизации его личности (совпадает с ним)".

Основная идея суверенизации человека заключается в усложнении "мерности" его смысловой, ценностной жизни в условиях межличностного взаимодействия и взаимодействия человека с культурой. Это усложнение осуществляется в "совмещенной психологической системе" (взрослый - ребенок), которая, функционируя, позволяет ребенку возможность стать человеком, имеющуюся в момент рождения, превратить в действительность.

Главнейшим признаком суверенности является ценностное сознание. Поэтому задача ближайшего окружения детей (включая родителей, педагогов, психологов) - способствовать становлению ценностного сознания, которое проявляется уже в подростковом возрасте. Именно оно делает возможным детерминацию образа мира образом жизни после окончания школы, т.к "предполагается, что школа сформировала образ мира, более или менее законченную картину мира, в которой предстоит жить человеку", и, выпускаясь из школы, человек сможет формировать собственный образ жизни. Причиной же изменения образа жизни является открытость человека, как системная характеристика. При искаженном развитии человека как системы, обладающей "ограниченной" открытостью, суверенизация его личности становится возможной весьма ограниченно или невозможной.

Через общение с людьми в совмещенной психологической системе к человеку приходят ценности, как социальные нормы и образцы поведения. Но они не усваиваются, а "трансформируются в одно из измерений многомерного мира, превращая его в жизненный мир человека - подлинное пространство жизни", расширяя его, превращая его в действительность. Это возможно благодаря порождающему эффекту взаимодействия: "существуют такие качества явлений, которые возникают в системе, порождаются системой и обеспечивают ей возможность самодетерминации, становясь параметрами порядка, т.е. тем, на чем держится самоорганизация. Система расширяется и усложняется за счет взаимодействия с внешним, делая его внутренним" - это возможно в открытых системах благодаря соответствию противоположностей.

Учитывая выше сказанное, одним из условий суверенизации, становления ценностного сознания человека, мы выделяем диалогическое общение, как особый вид взаимодействия, который способствует встрече соответствующих противоположностей, ввиду открытости взаимодействующих сторон.

Диалогическое общение предполагает двухстороннюю открытость, что в СПС "учащийся - педагог" означает как открытость учащегося новому опыту (иначе - ограничение или невозможность суверенизации), так и открытость педагога, т.к. "системный и смысловой характер сознания" может быть только тогда, когда системный и смысловой характер имеет само жизненное пространство. По мере же появления определенных новых "мерностей" (значений, смыслов, ценностей) в усложняющейся психологической системе, она (система) будет становиться все более и более автономной, независимой, открытой навстречу новым изменениям.

"Учитель отвечает за то, чтобы во взаимодействии с культурой мир ребенка обретал новые мерности, расширялся и упорядочивался. Учитель организует чрезвычайный по своей значимости акт встречи ребенка с культурой, делая какие-то избранные элементы культуры соответствующими ребенку, т.е. способными вписаться в ценностно-смысловые координаты его жизненного мира, стать личностно значимыми для него, обрести свое место в нем", что невозможно вне диалога, ведь монологист замкнут в скорлупе лишь своего, "монологически воспринятого и понятого мира".

Итогом процесса суверенизации может выступить способность человека к самоорганизации как открытой психологической системы. Возможность сопровождения взрослыми процесса суверенизации учащегося тесно взаимосвязана со знанием того, что представляет собой ценностное сознание ребенка, его ментальное пространство и в процессе коммуникативного взаимодействия содействовать их развитию.

В соответствии с выше сказанным, нами подчеркивается важность выявления условий суверенизации, становления ценностного сознания, на которые помимо диалогического общения, "открытости" взаимодействующих сторон, влияют другие факторы. Все они имеют одно существенное общее основание: все они являются соответствующими данному человеку на данном этапе его развития, на этапе противоречия между изменяющимся образом мира и сложившимся образом жизни, который более не соответствует человеку. Эти условия делают возможным порождение им своего мира.

## Заключение

Таким образом, педагогическое общение - это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

## Список литературы

1. Беличева С. Основы превентивной психологии. - М.: Редакц. - изд. центр консорциума "Соц. здоровье России", 2007.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Р/на-Дону: Феникс, 2007.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Просвещение, 2007.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 2003. -
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2008.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. - Р/на-Дону: Феникс, 2006.
7. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 2003.
8. Васильева О. И К проблеме психологического сопровождения суверенизации личности в образовательном процессе - М., 2004.
9. Клочко А.В. Суверенность личности как основание психологического здоровья / А.В. Клочко, О.М. Краснорядцева. - М., 2009.
10. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности / В.Е. Клочко. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исваев. - М.: Школа-Пресс, 2005.