



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Организация продуктивного взаимодействия**

**младших школьников с учителями**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы бакалавриата**

**«Психология и педагогика начального образования»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

63,1 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 09 » 06 2022 г.

зав. кафедрой ПШПМ

Волчегорская Евгения Юрьевна

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-508-110-5-1

Малетина Ксения Михайловна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент

Кудинов Владимир Валерьевич

Челябинск

2022

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	8
1.1 Понятие педагогического взаимодействия в психолого-педагогической литературе .....	8
1.2 Психологические особенности младших школьников, проявляющиеся в учебной деятельности.....	13
1.3 Характеристика продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем .....	19
Выводы по первой главе .....	25
ГЛАВА 2. ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧИТЕЛЕМ .....	27
2.1 Роль учителя в организации продуктивного взаимодействия с младшими школьниками на уроке .....	27
2.2 Содействие родителей в продуктивном взаимодействии младших школьников с учителем .....	34
2.3 Деятельность педагога-психолога в организации продуктивного взаимодействия субъектов учебной деятельности .....	40
Выводы по второй главе .....	43
ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО РАЗВИТИЮ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧИТЕЛЕМ.....	45
3.1 Организация педагогического эксперимента по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем.....	45

3.2 Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем .....	47
3.3 Анализ результатов формирующего этапа эксперимента по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем .....	54
Выводы по третьей главе .....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	66

## ВВЕДЕНИЕ

Образование как явление выступает одним из наиболее важных элементов общественного устройства, представляя собой целостную систему воспитания и обучения личности. Любая система строится и функционирует на основе определенных принципов и механизмов. Современный этап развития системы образования характеризуется тенденцией гуманизации. Принцип гуманизации относится к основным принципам государственной политики в сфере образования в Российской Федерации, и его реализация предполагает субъект-субъектную организацию процесса обучения, где обучающийся выступает как активный участник этого процесса, а не его объект [14]. Так, значимым элементом процесса обучения как раз и является взаимодействие его субъектов, в роли которых выступают ученики и учитель.

Проблему педагогического взаимодействия исследовали такие ученые, как Е. В. Коротаева, Г. М. Андреева, А. А. Бодалёв. Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе исследовали М. А. Богуславский, А. В. Мудрик, А. Н. Орлов, К. Роджерс, В. А. Сластенин, Н. В. Седов. Психологическими особенностями младших школьников занимались авторы Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Е. Е. Кравцова, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и другие.

В нынешних условиях, когда педагогика взаимодействия находится на этапе переориентирования в связи с внедрением в процесс обучения интерактивных технологий, разработкой личностно-ориентированного обучения, изменением позиции ученика с объектной на субъектную, важным является осознание таких перемен и формирование гибкой тактики продуктивного взаимодействия, содержащей различные формы и методы. Младший школьник, выступая в роли субъекта образовательного процесса, обязательно вступает в межличностное общение с учителем, вследствие которого происходит психическое воздействие, обмен знаниями,

ценностями и навыками, важным для ребенка, а также для педагога опытом. Важно понимать, что правильно выстроенный диалог и общение между учителем и учениками призваны воспитать самостоятельного и ответственного члена общества, способного мыслить и рассуждать. В этом и заключается **актуальность** данной работы.

Профессор Е. И. Рогов в своих работах отмечает, что трудности и недопонимания во взаимоотношениях между учителем и учениками свидетельствуют о том, что значительная часть педагогов неспособны выстроить полноценные человеческие взаимоотношения с детьми. Их взаимодействие чаще всего носит сугубо функциональный характер [10]. В процессе наблюдения за активностью учащихся начальных классов выявлен факт расхождения в показателях продуктивности их мышления в зависимости от стиля педагогического общения, а также методов обучения, которые используются педагогом [8]. Таким образом, в связи с процессом переориентации педагогики взаимодействия возникает проблема неготовности перехода ряда учителей к новым, более эффективным методам и приемам организации педагогического взаимодействия, которые характеризуются большей продуктивностью. Таким образом, возникает **противоречие** между значимостью выстраивания системы продуктивного взаимодействия младшего школьника и педагога и неспособностью некоторыми учителями эффективно организовать это взаимодействие.

С учетом выявленных противоречий была сформулирована **проблема исследования**: какова взаимосвязь методов, которые педагогического общения и продуктивностью педагогического взаимодействия?

**Целью** данной работы является организация педагогического эксперимента по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем посредством творческого подхода к организации процесса обучения и анализ его результатов.

Исходя из поставленной цели можно выделить следующие задачи:

1. Описать психолого-педагогические аспекты продуктивного взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

2. Проанализировать роль педагогических работников и родителей в развитии продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем.

3. Организовать педагогический эксперимент по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем путем разработки уроков с использованием творческого подхода, направленных на развитие эмоциональной сферы младших школьников.

4. Поэтапно проанализировать результаты педагогического эксперимента по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем.

**Объектом исследования** является взаимодействие участников образовательных отношений.

**Предметом исследования** выступает система организации продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем.

К **методам** исследования относятся:

1. Теоретические методы: изучение и анализ литературы, теоретическое обобщение существующих исследований

2. Эмпирические методы: экспериментальная работа, в ходе которой проводилось наблюдение за особенностями проявления эмоций и чувств у детей младшего школьного возраста.

3. Статистические методы: изучение и группировка материалов статистического наблюдения, сравнение и анализ полученных результатов исследования.

Исследование проводилось на базе муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы.

Этапы исследования включают: констатирующий этап, формирующий этап, контрольный этап.

Новизна данного исследования заключается в анализе организации продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем через

оценку развития эмоциональной сферы младших школьников на уроках изобразительного искусства, так как достаточно развитая эмоционально-чувственная сфера является одним из основополагающих условий успешного обучения школьников и играет важную роль в жизни человека.

Практическое применение данного исследования возможно в процессе обучения детей младшего школьного возраста с целью организации продуктивного взаимодействия между учениками и учителем на уроках изобразительного искусства.

Выпускная квалификационная работа имеет следующую структуру: введение, три главы, заключение, список использованных источников, приложения.

# ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1.1 Понятие педагогического взаимодействия в психолого-педагогической литературе

Педагогический процесс представляет собой совокупность системных взаимодействий старшего (обучающего) и младшего (обучаемого) поколений, ориентированных на решение образовательных задач. В педагогику понятие «педагогический процесс» было введено советским педагогом и психологом П. Ф. Каптеревым. В своих трудах он обозначил педагогический процесс как процесс саморазвития личности, имеющий творческое начало, не подразумевающий принуждение и насилие. Педагогический процесс по Каптереву автономен, не подвержен давлению ни со стороны государства, ни со стороны других общественных институтов [12].

На сегодняшний день, согласно ряду современных источников, педагогический процесс следует рассматривать как динамическую систему со своими компонентами, которые функционируют во взаимосвязи друг с другом. Одним из таких компонентов является педагогическое взаимодействие, представляющее собой комплекс отдельных педагогических взаимодействий. Под взаимодействием обычно понимают процесс воздействия субъектов (объектов) друг на друга, порождающий их связь и взаимную обусловленность. Различные школы психологии и ее направления рассматривают социальное взаимодействие с различных позиций. Так, в теории необихевиоризма интерес представляет теория обмена Дж. Хоманса, согласно которой взаимодействие между людьми строится на основе концепции «вознаграждения – затраты». Согласно этой концепции, люди стремятся уравновесить вознаграждения и затраты с той целью, чтобы сделать общение приятным и устойчивым. Так,



взаимодействие между людьми определяется их прошлым опытом, другими словами, оно определяется тем, как часто и каким образом поступки человека вознаграждались в прошлом, и возобновление контакта является возможным, если вознаграждения превосходили потери [31].

В когнитивной психологии социальное взаимодействие состоит в первую очередь из попыток одного человека понять, как другой человек осознает действительность, то есть фокус внимания перемещается с процесса взаимодействия на формирование определенных когнитивных (познавательных) структур его участников. Символический интеракционизм изучает «символические связи» как аспект социального взаимодействия. «Символические связи» подразумевают элементы общения, включающие жесты, телодвижения, культурные символы.

С точки зрения исследования, интересной представляется теория транзакционного анализа, основы которой описаны американским психологом и психиатром Эриком Берном. Метод транзакционного анализа основывается на положении о том, что человек, находясь в разных ситуациях, функционирует, исходя из одного из трех эго-состояний, которые имеют четкие границы и которым присущи разные характеристики и манеры поведения. Эго-состояние «Родитель» содержит установки, перенятые извне, в первую очередь – от родителей, и выражаются в заботливом поведении по отношению к другим. Эго-состояние «Взрослый» направлено на объективное восприятие реальности и не зависит от возраста личности. Эго-состояние «Ребенок» воспроизводит запись детских реакций и позиций по отношению к себе и другим [4].

В разные моменты времени каждый человек находится в одном из трех эго-состояний, взаимодействуя с эго-состоянием собеседника и обмениваясь с ним транзакциями. Таким образом, транзакция есть не что иное, как единица общения, составными частями которой являются стимул и реакция, а взаимодействие между людьми обусловлено позициями (эго-состояниями), который занимают собеседники [4].

От социального взаимодействия перейдем непосредственно к рассмотрению проблемы педагогического взаимодействия. В психолого-педагогической литературе часто обращается внимание не столько на взаимодействие между учеником и учителем, сколько на способы одностороннего воздействия – воздействия на ребенка со стороны педагога, в результате которого происходят психологические и другие изменения в личности обучаемого. В то же время невозможно отрицать факт обратного воздействия: в процессе обучения ученики младших и старших классов, студенты оказывают определенное влияние на педагога, находящегося во взаимодействии с ними. Л. В. Выготский, подчеркивая активность сторон (субъектов) педагогического взаимодействия, писал: «воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [1]. На основе приведенного материала дадим определение педагогическому взаимодействию: педагогическое взаимодействие – это взаимное воздействие педагога и ребенка друг на друга, выражающееся в разного рода контактах (длительных или временных, прямых или косвенных), целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка, в результате которых формируется взаимная связь между учителем и обучаемым, а также осуществляется процесс их личностного роста и изменения.

Интерес к педагогическому взаимодействию в образовательной сфере отмечается с конца 60-х годов XX века преимущественно в области теории обучения (работы С. П. Баранова, М. А. Данилова, И. Я. Лернера, В. Оконя, М. Н. Скаткина и др.), и поначалу этим понятием характеризовали взаимосвязь абстрактных, научно-теоретических понятий, включающих следующие [15]:

1. Дидактические принципы, среди которых принцип наглядности, принцип связи теории с практикой; а также сочетание нескольких

принципов: принцип сознательности и активности, принцип системности и последовательности.

2. Дидактические методы, состоящие из отдельных приемов и элементов, эффективность которых зависит от правильности их сочетания.

3. Комплексное воздействие форм учебно-воспитательной работы, приводящей к достижению поставленной цели: учебной, внеклассной и внешкольной; индивидуальной и коллективной; семейной, социальной, организационно-педагогической.

70-е годы XX века характеризуются смещением использования подходов к изучению педагогического взаимодействия в практической сфере, а именно в сфере воспитательной работы. На данном этапе издаются научно-практические сборники в сфере педагогики, в таких трудах понятие «педагогическое взаимодействие» истолковывается как инструмент, призванный для достижения цели воспитания, который функционирует в условиях взаимосвязанной деятельности внутришкольных объединений, а также ближнего социума (В. А. Каракровский, Х. И. Лийметс, Л. И. Новикова, Н. Е. Щуркова и др.). В тот период времени педагогические публикации, посвященные «воспитательному взаимодействию», делают акцент на описании общественных взаимосвязей: профориентация, молодежные коммунистические организации, учебно-производственные общественные организации и другие.

В период следующего десятилетия последовало масштабное расширение сферы взаимодействия школы с остальной средой, в результате чего начали возникать социально-педагогические комплексы, спортивно-молодежные, культурно-спортивные объединения. По мнению Ф. Г. Зиятдиновой, социально-педагогический комплекс представлял собой «объединенное воспитательное взаимодействие трудовых, учебно-воспитательных коллективов, семьи, предприятий и учреждений всех ведомств, расположенных в территориальных рамках микрорайона, с целью создания оптимальных условий для воспитательного воздействия на детей

и взрослых...» [1]. Данное определение вскрывает основной механизм взаимодействия, принятый в то время в образовательной сфере, – «воспитательное воздействие», «социальный контроль».

В конце 1980-х годов XX века становится очевидным, что сфера школьного образования находится в стадии кризиса. Социологические опросы показывают, что контакты между педагогами и учениками, между педагогами и родителями характеризуются высокой степенью напряженности и конфликтности, появляется необходимость кардинальных изменений в данной области.

В учебнике «Педагогика» (1988) под редакцией Ю. К. Бабанского взаимодействие было введено автором в качестве термина педагогической науки и трактовалось как «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе, наиболее полно отражается термином педагогическое взаимодействие» [2]. Эта фраза стала своего рода отправным пунктом научного и практического освоения педагогического взаимодействия как явления, а понятие «педагогическое взаимодействие» получило статус научного термина.

Конец XX века знаменуется становлением педагогического взаимодействия как одной из основных базисных категорий, понятие употребляется в большинстве учебных пособий и педагогических словарей. Так, И. Б. Котова и Е. Н. Шиянов в книге «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» трактуют сущность педагогического взаимодействия как «прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь» [19]. Авторами упоминаются стратегии педагогического взаимодействия, к которым относятся конкуренция и сотрудничество, а также рассматриваются направления взаимодействия (личностно-развивающее и личностно-тормозящее).

С. А. Смирнов и другие авторы подробно описывали особенности ряда феноменов педагогического взаимодействия, делая акцент на понятии

«педагогическая поддержка», смысл которого раскрывается через участие педагога в решении личностных задач ученика [19]. Авторитет учителя авторы также относят к феноменам педагогического взаимодействия, подчеркивая различные основания его приобретения.

В последние годы педагогическое взаимодействие рассматривается с точки зрения основы процесса обучения. В. А. Сластенин, И. Б. Котов, Н. Ф. Родионова, А. Н. Орлов исследуют педагогическое взаимодействие как развивающий феномен. Раскрытие личности с творческой стороны в процессе педагогического взаимодействия описывает А. П. Тряпицина. Педагогическое взаимодействие предполагает взаимное влияние его субъектов друг на друга, однако это влияние не может быть оценено как равное [6]. Термин «педагогический» подчеркивает доминирующую роль педагога, однако «взаимодействие» в «Словаре русского языка» определяется как взаимная связь предметов, взаимная поддержка [7].

Таким образом, были рассмотрены подходы к толкованию педагогического взаимодействия в психолого-педагогической литературе. Исходя из приведенной информации, можно сделать вывод о том, что педагогическое взаимодействие есть процесс, обусловленный взаимным содействием, благоприятствованием в развитии и совершенствовании со стороны обоих его субъектов при преобладающей роли педагога.

## 1.2 Психологические особенности младших школьников, проявляющиеся в учебной деятельности

Процесс развития предполагает прохождение ребенком определенных возрастных периодов, каждый из которых имеет свои психофизиологические особенности и отличается своей длительностью. Обычно младшим школьным возрастом считается период от 6-7 до 9-11 лет. На данном этапе интенсивно развиваются отдельные части головного мозга, происходят изменения в его функциональных особенностях, обуславливая

динамику всех психических процессов ребенка младшего школьного возраста.

Д. Б. Эльконин считает, что переход к периоду младшего школьного возраста связан с кризисом семи лет. Этот кризис характеризуется следующими явлениями [27]:

- дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка, связанная с появлением смысловой ориентировочной основы поступка;

- утрата детской непосредственности: ребенок обретает способность интеллектуально оценивать последствия своих поступков;

- кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни становится кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения, соседствующие со склонностью к капризам, аффективным реакциям, конфликтам. Все эти внешние особенности начинают пропадать, когда ребенок входит в новый этап жизни и преодолевает кризис.

Отношения ребёнка со взрослыми и сверстниками до поступления в школу и после значительно отличаются. Приходя в школу, ребенок становится частью системы общественных отношений, и в соответствии с новым статусом он наделяется правами и обязанностями, контроль и оценку выполнения которых производит педагог.

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность, которая носит обязательный, целенаправленный, общественно значимый и систематический характер. В процессе того, как младший школьник становится субъектом учебной деятельности, формируются основные психические процессы и свойства личности, возникают, так называемые, новообразования младшего школьного возраста, которые обуславливают эффективность дальнейшего обучения младшего школьника. Рассмотрим их подробнее:

- произвольность, по Л. С. Выготскому, заключается в овладении средствами осознания себя и собственного поведения, позволяющими контролировать и управлять им;

– способность к планированию и выполнению действий во внутреннем плане, которая аккумулирует целый ряд интеллектуальных способностей таких, как умение поставить цели, найти механизмы их достижения и реализации;

– рефлексия, которая подразумевает способность ребенка анализировать свою деятельность с точки зрения целей обучения, осознавать себя субъектом учебной деятельности.

Развитие этих качеств и способностей психики выступает системообразующим компонентом успешной учебной деятельности и развития личности школьника.

По мнению Б. А. Сосновского, период в младшего школьного возраста происходит адаптация ребенка к учителю, к его методам общения, требованиям. Период адаптации считается в рамках нормы, если он длится от 3-4 недель до 3-4 месяцев, в противном случае можно говорить о дезадаптации [20]. Согласно М. М. Безруких, процесс адаптации можно разделить на несколько этапов (рисунок 1) [3].

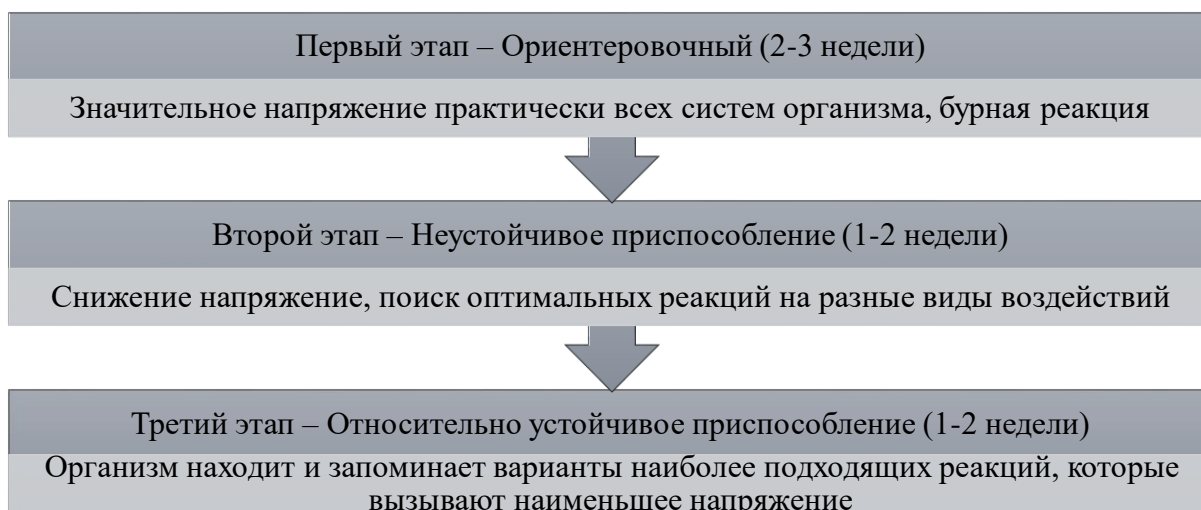


Рисунок 1 – Процесс адаптации ребенка к школе

Так, первые шесть недель являются наиболее трудными в жизни первоклассника. М. М. Безруких выделял три группы детей в зависимости от успешности их адаптации [3]:

1. Первая группа детей не испытывает сильных трудностей в период адаптации. Они обычно доброжелательны, активны, быстро вливаются

коллектив и заводят дружеские отношения со сверстниками, успешно выполняют требования учителя. Это легкая форма адаптации.

2. Вторая группа детей имеет более длительный период адаптации, который характеризуется непринятием своего нового статуса: дети часто не выполняют школьные требования, сталкиваются с трудностями при общении с педагогом и другими учениками. Это форма средней тяжести адаптации.

3. В период социально-психологической адаптации третья группа сталкивается с рядом трудностей: проявление девиантного поведения, сложности с освоением школьной программы, отсутствие контакта с учителем и сверстниками. Это тяжелая форма адаптации. Среди детей этой группы встречаются и те дети, у которых сложности адаптации связаны с нарушениями психоневрологической сферы, и те, которые не готовы к обучению. Задача педагога и родителей – разобраться в причинах тяжелой адаптации ребенка, скорректировать трудности адаптации.

Так, на рисунке 2 можно увидеть схему социальной ситуации развития младшего школьника.

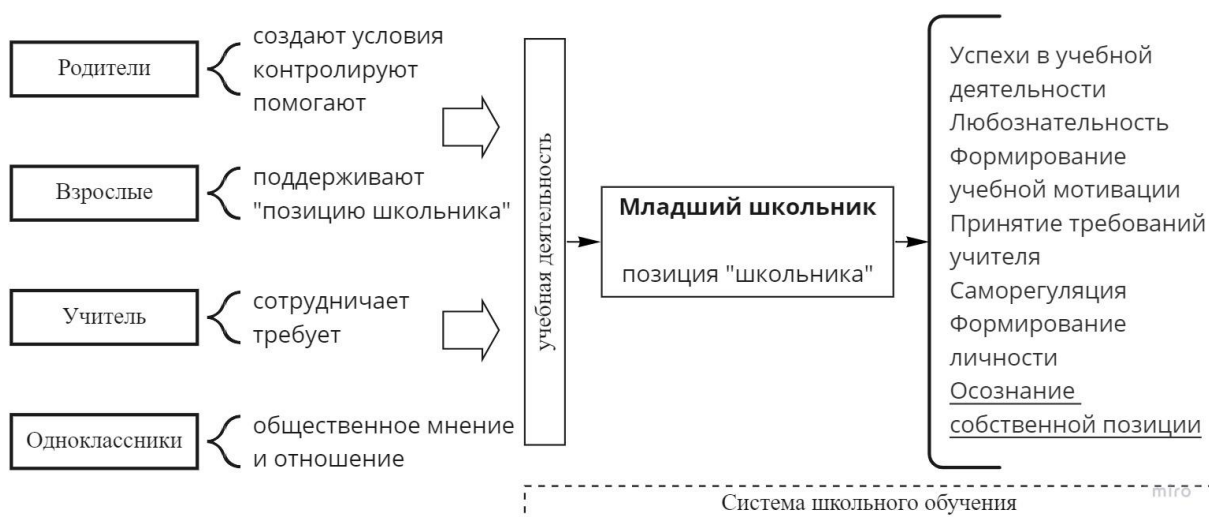


Рисунок 2 – Социальная ситуация развития младшего школьника

Таким образом, к концу четвёртого класса младший школьник должен уметь учиться. Б. А. Сосновский поясняет это следующим образом: у ребенка должна быть сформирована собственная учебная деятельность,



включающая теоретическое, познавательное отношение к действительности, способность формулировать познавательные задачи, то есть, как минимум отличать известное от неизвестного, что уже является началом рефлексии. К окончанию периода начальной школы ребенок завершает переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому.

Согласно Ж. Пиаже, мышление младших школьников находится на стадии конкретных операций, то есть, обратимых умственных действий. В процессе обучения происходит переход от способностей частичного анализа к способности анализировать события и явления в системе (рисунок 3).

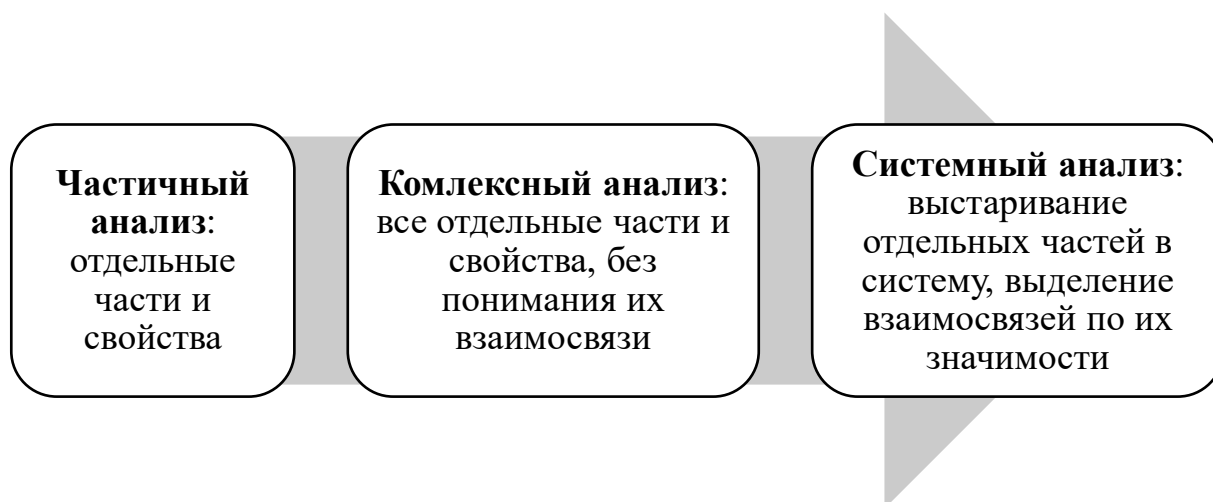


Рисунок 3 – Развитие способности к анализу у младших школьников

Также стоит рассмотреть особенности развития эмоционально-волевой сферы личности младшего школьника, которая в идеале характеризуется становлением эмоциональной зрелости. У ребенка начинают преобладать интеллектуальные чувства (сомнение, удовольствие от достижения цели, любознательность, эмпатия). При адекватной организации учебного процесса интеллектуальные чувства подкрепляются познавательными интересами и учебной мотивацией. На рисунке 4 изображены последствия развития эмоциональной сферы младшего школьника в благоприятных и неблагоприятных условиях.

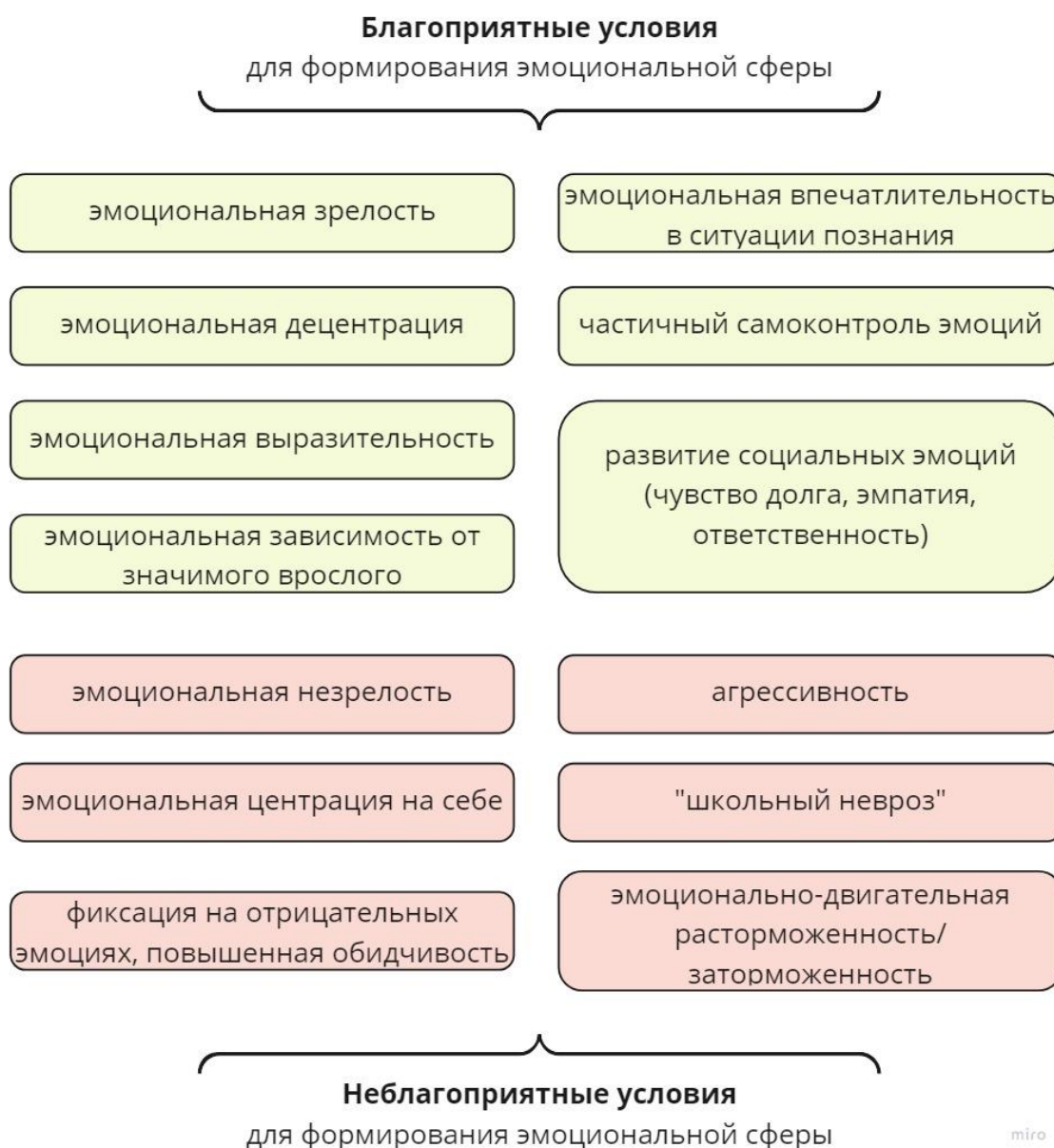


Рисунок 4 – Развитие эмоциональной сферы младшего школьника в благоприятных и неблагоприятных условиях

Неблагоприятные варианты развития эмоциональной сферы младшего школьника могут быть обусловлены психофизиологическими предпосылками, и неблагоприятными социально-психологическими условиями (например, неправильными воспитательными стратегиями). Так, частым проявлением эмоционально-волевой сферы является детская агрессивность. Враждебные, агрессивные реакции становятся доминирующими в поведении ребенка, длительными и устойчивыми, а причины, вызвавшие данное эмоциональное состояние, неявными, недифференцированными для окружающих. Последствиями

неблагоприятного развития эмоционально-волевой сфера младших школьников может стать тревожность (или «школьный невроз») – гипертрофированный перфекционизм – «синдром отличника» – стремление оправдать высокие ожидания родителей, учителей и страх оказаться плохим учеником.

### 1.3 Характеристика продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем

Интенсивность современного образовательного процесса, как уже было отмечено, проявляется в быстрой смене образовательных парадигм, подходов к моделям и методам воспитания, внедрению новых форм и инструментов, которые используются в процессе обучения. Таким образом, образовательный процесс сегодня имеет две следующие характеристики: динамичность и напряженность. Динамичность обоснована постоянно изменяющимися требованиями, социальными и личностными запросами к процессу образования и его непосредственным результатам, а напряженность напрямую связана с влиянием на этот процесс общего напряженного ритма современной жизни.

Стоит обратить внимание на то, что образовательные стандарты высшего образования, которые существуют в настоящее время, имеют ориентацию на подготовку таких выпускников, которые при контакте с иными субъектами образовательного процесса будут проявлять свою компетентность, будут способны выстроить конструктивное взаимодействие с ними, смогут организовывать и реализовывать на практике ситуативно уместные формы образовательного взаимодействия. Современный педагог обязан обладать определенным набором профессиональных навыков, такие как умение оперативно трансформировать конкретные ситуации взаимодействия, координировать направленность, результат, степень социальной и индивидуальной продуктивности тех или иных образовательных контактов. Таким образом,

прослеживается прямая взаимосвязь между положительными видоизменениями в процессе обучения и навыками педагога организовывать продуктивное взаимодействие с обучающимися.

Чем же характеризуется продуктивное педагогическое взаимодействие? Продуктивностью можно назвать такую характеристику процесса взаимодействия, которая в приоритет ставит усиление компетентности личности в той или иной образовательной области, а ее целью выступает поддержание личностного (личностно-профессионального) саморазвития в целом. Многолетние исследования в области развития личности позволяют выделить аспекты, отражающие степень эффективности (продуктивности) процесса взаимодействия педагога и обучающегося, среди них [23, 24]:

- характер осуществляемого взаимодействия;
- позиции, занимаемые взаимодействующими субъектами;
- тип взаимоотношений, возникающих между субъектами в ходе и в результате реализации контактов.

Содействие же личностному росту субъектов процесса педагогического взаимодействия происходит в случае обеспечения следующих позитивных преобразований перечисленных выше характеристик:

- изменения в характере взаимодействия педагога и обучающихся (его преимущественной направленности, содержания и мере развернутости контактов во времени и пространстве);

- смена позиций, занимаемых субъектами взаимодействия (от субъект-объектной позиции до «обращаемой» субъектности);

- изменения в тех отношениях, которые связывают участников в процессе деятельностного или коммуникационного обмена информацией, действиями или эмоциями (от функционально-ролевых до ценностно-личностных отношений).

Исходя из этого, можно конкретизировать условия качественного и продуктивного педагогического взаимодействия, другими словами, содействие личностному росту субъектов педагогического взаимодействия происходит в результате:

– обеспечение со стороны педагога позитивных перемен в процессе его взаимодействия с обучающимися, суть которых заключается в смещении смысловых приоритетов с деятельности и общения на личностные аспекты субъектов взаимодействия;

– прогрессивное преобразование характера связи между педагогом и учениками, а именно переход на такие способы организации совместной деятельности и общения, которые опираются на реальные потребности и возможности каждого из участников такого рода контактов.

– обеспечение лично ориентированной мотивации процесса обучения.

Можно сказать, что на процесс обучения и его продуктивность влияет целый ряд обстоятельств. Обстоятельства, которые в большей мере влияют на обучение, в современной дидактике принято также называть факторами, а объединения отдельных факторов, сгруппированных по определенным признакам, называют общими дидактическими факторами. Таких факторов, которые имеют влияние на результаты обучения на уроке, существует огромное множество. Группа общих и единичных факторов образует комплексные факторы, которые в свою очередь объединяются генеральные факторы. Рассмотрим те генеральные факторы, которые имеют комплексное влияние на результативность (продуктивность) обучения:

- 1) учебный материал;
- 2) организационно-педагогическое воздействие;
- 3) обучаемость учащихся;
- 4) время обучения.

Таким образом, имеется целая иерархическая структура факторов, на вершине которой стоят генеральные факторы, объединяющие в себя

комплексные, общие и единичные факторы, влияющие на обучение. На диаграмме ниже (рисунок 5) можно увидеть влияние на продуктивность урока четырех генеральных факторов в процентном соотношении.



Рисунок 5 – Влияние генеральных факторов на продуктивность урока по И. П. Подласому [18]

Из диаграммы можно заметить, что наибольшее влияние имеет фактор организационно-педагогического воздействия. В его составе выделяют два комплексных фактора:

– фактор организационно-педагогического влияния на уроках – методы преподавания и учения, организационные формы, учебные ситуации, работоспособность педагога, работоспособность учащихся, контроль и проверка результатов работы, тип и структура учебного занятия, практическое применение приемных знаний, умений, применение средств обучения, оборудование учебного процесса, условия обучения;

– фактор влияния с учебными целями вне школьных занятий – объем и характер помощи со стороны родителей, взрослых, друзей; режим учебного труда; контроль со стороны взрослых; использование средств массовой информации целями, чтение литературы; организация самостоятельного учебного труда; участие в кружках; общение со взрослыми с познавательными целями и многие другие факторы.

Также данный генеральный фактор объединяет следующие факторы: методы и организационные формы обучения, его средства, санитарно-гигиенические факторы, инструменты контроля результатов обучения и так далее. И. П. Подласый включает в данный генеральный фактор 20 общих факторов и более 150 единичных факторов [18]. Так как наибольшее результативное действие имеет фактор организационно-педагогического влияния, то это означает, что при организации процесса обучения в первую очередь необходимо уделять внимание созданию надлежащих и комфортных условий обучения, соответствующем обеспечении учебного процесса необходимыми инструментами, использованию прогрессивных организационных форм, внедрению в процесс эффективных технологий и методов обучения.

Следующим по уровню влияния является фактор обучаемости, который можно определить как способность учащихся к целенаправленному освоению знаний. Такая способность индивидуальна и зависит от множества факторов, таких как тип темперамента, степень развития памяти, внимания, мотивации ученика и его дисциплинированности.

Учебный материал содержит в себе общие причины информационного происхождения. В составе данного фактора выделяются два комплексных: объективная (чистая) информация – содержание, количество учебного материала, его качество, форма изложения; информация, приобретаемая в процессе дидактической обработки, – способ, структура, доступность изложения.

На четвертом месте – время. Время обучения – это сумма временных затрат непосредственно на уроке и времени, которое ученик тратит на самоподготовку к уроку. Эти затраты времени разнообразны по номенклатуре и по объему и в свою очередь зависят от других факторов и причин.

Так, можно сделать вывод, что факторов, влияющих на продуктивность процесса обучения, существует большое множество, поэтому педагогу следует не только знать эти факторы, но и в работе учитывать степень влияния каждого фактора. В таблице 1 приведен список факторов обучения, оказывающих наибольший эффект на результаты обучения и приведена их степень влияния.

Таблица 1 – Влияние факторов обучения на продуктивность дидактического процесса по И.П. Подласому [18]

Фактор	Влияние фактора на продуктивность обучения
Мотивация учения	
Интерес к учебному труду, познавательной деятельности	0,92
Отношение к обучению	
Потребность учиться	0,91
Работоспособность обучаемых	0,89
Объем учебной деятельности, тренированность	0,88
Регулярность обучения, систематичность выполнения учебных заданий	0,87
Применение знаний на практике	0,80
Общие способности	
Сложность учебного материала	0,76
Методы обучения	0,75
Особенности психической деятельности	0,72
Уровень общей подготовки (эрудиция)	0,68
Работоспособность, потенциальные возможности педагога	0,43
Возраст обучающихся	0,42
Экологические условия	0,41
Санитарно-гигиенические условия	0,40

Исходя из данных, представленных в таблице 1 можно сделать вывод о том, что наибольшее влияние на продуктивность обучения оказывают те факторы, которые относятся к мотивации. Это интерес к процессу обучения, отношение к обучению, желание и потребность учиться. Многие педагоги



знают это из практики, однако тот факт, что способности учеников имеют куда меньшее влияние на эффективность процесса обучения известен не каждому. Таким образом, в целях построения продуктивного взаимодействия на уроке в первую очередь необходимо задумываться о том, как повысить мотивацию обучающихся, сделать ученую познавательную деятельность более привлекательной для учеников.

Анализ представленных путей и условий повышения уровня продуктивности педагогического взаимодействия позволяет обосновать в качестве его основного продукта обеспечение осознанного и интенсивного личностного и личностно-профессионального саморазвития учащихся и педагога. Подобное сочетание обеспечивает передачу учащимся не только обще-социального, но и личного, индивидуального опыта педагога, стимулируя тем самым процесс становления личности воспитанника.

#### Выводы по первой главе

Младший школьный возраст называют вершиной детства. У ребенка еще остается много детских качеств, таких как наивность, легкомыслие, естественность, но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, он обретает иную логику мышления.

Итак, на основе анализа психолого-педагогической литературы, можно сделать следующий вывод о процессах, происходящих в младшем школьном возрасте:

– у ребенка формируется абстрактно-логическое мышление: мыслительные операции становятся обратимыми, происходит переход на стадию конкретных операций;

– происходит развитие продуктивных представлений: приобретается умение произвольно вызывать нужные представления, возникают индивидуальные различия в представлениях;

– главное изменение когнитивной сферы детей младшего школьного возраста – переход психических познавательных процессов ребенка на более высокий уровень;

– эмоционально-волевая сфера личности младшего школьника характеризуется ростом сдержанности, овладением контролем над своими эмоциями, проявлением социальных эмоций;

– ведущей деятельностью младшего школьника становится учение, которое существенно изменяет мотивы его поведения.

На основе изученной нами литературы сделаем некоторые выводы:

1. Результат педагогического взаимодействия соответствует цели воспитания – развитию личности.

2. Педагогическое взаимодействие предполагает субъект-субъектный тип связей: педагог и ученик выступают в роли равных участников процесса обучения при доминирующей (ведущей) роли учителя, задача которого направлять этот процесс для успешного и эффективного развития личности ученика.

3. В основе педагогического взаимодействия должно быть взаимопонимание, которое обеспечивает такой уровень «совместности», когда между участниками педагогического процесса нет авторитарного доминирования, эмоциональной напряженности, недоверия или незаинтересованности всем происходящим в этом процессе.

4. Важным элементом педагогического взаимодействия являются инструменты, которые педагог использует во время процесса обучения. Среди них: поощрение, критика, диалог, мотивация, контрольно-оценочные функции и другие.

## ГЛАВА 2. ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧИТЕЛЕМ

### 2.1 Роль учителя в организации продуктивного взаимодействия с младшими школьниками на уроке

В настоящее время в сфере педагогической деятельности много внимания уделяется проблеме эффективного взаимодействия между педагогом и учеником на уроке. Обусловлено это тем, что учебный процесс по своей сути представляет их коммуникацию, которая реализуется вербальным способом (с помощью слов) и невербальными методами (с помощью жестов, взглядов и т. п.). Эффективность такого общения во многом зависит от того, насколько успешно педагог оперирует многообразием существующих моделей общения. Если рассматривать общение как сквозной процесс, то необходимо выделить следующие модели педагогического общения [16]:

1. Учебно-дисциплинарная модель общения. Данная модель складывается в начале 70-х годов XX века, она характерна для традиционной педагогики. Другое название данной модели – «Делай как я», так как для общения в рамках этой модели характерен авторитарный стиль, где ребенок выступает в качестве пассивного объекта обучения. Основное противоречие, возникающее в процессе взаимодействия в рамках учебно-дисциплинарной модели, заключается в явном или неявном принуждении ребенка к изучению программы без учета его личных интересов. Наиболее ценными считаются следующие качества учащихся: дисциплинированность, исполнительность, податливость, нормативность. В основе учебного процесса лежит разработка методов и форм обучения, а учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, как правило, остается без должного внимания.

2. Личностно-ориентированная модель общения призвана распределить роли участников этого общения таким образом, чтобы каждый являлся субъектом своей деятельности. Целью данной модели является обеспечение у ребенка чувства безопасности, доверия к педагогу и окружающим его людям, психологической защищенности. В рамках данной модели педагог старается создать благоприятные условия для развития ребенка, учитывая его индивидуальные особенности и предоставляя определенную свободу действий и самостоятельность. Личностно-ориентированная модель общения подразумевает решение конфликтных ситуаций путем обсуждения, в ходе которого каждая из сторон высказывает свое мнение. Таким образом, отношения между педагогом и учеником строятся на взаимопонимании и на реалистической основе взаимного принятия, другими словами, стиль общения в рамках данной модели можно отнести к демократическому. Самореализация личности учителя является условием самореализации личности учащегося, и, наоборот, успешный личностный рост воспитанника есть стимул для развития и совершенствования личности педагога.

3. Еще одной моделью, которая реже всего встречается на практике, является либерально-попустительская модель педагогического взаимодействия, которая строится на теориях свободного воспитания. В рамках данной модели педагог почти полностью лишается права выполнять ведущую роль в процессе обучения, он вынужден приспосабливаться к желаниям учеников, зависящим от требований администрации и родителей. Для отечественной педагогической практики такая модель взаимодействия не является характерной и скорее применима к семейному воспитанию. Данная модель предопределяет в качестве субъекта взаимодействия ребенка, в то время как педагогу отводится пассивная роль. Главное противоречие либерально-попустительской модели заключается в принуждении, но, в отличие от учебно-дисциплинарной модели, принуждение происходит в сторону учителя.

В таблице 2 представлен сравнительный анализ трех моделей взаимодействия.

Таблица 2 – Характеристика моделей педагогического взаимодействия

Характеристика	Учебно-дисциплинарная	Личностно-ориентированная	Либерально-попустительская
Субъект деятельности	Педагог	Педагог и ученик	Ученик
Стиль общения	Авторитарный	Демократический	Либеральный
Способы общения	Наставления, требования, разъяснения угрозы, запреты	Понимание, признание, доверие, принятие	Неучастие, равнодушие
Личностная позиция педагога	Удовлетворение требований руководства образовательной организации и контролирующих органов	Опора на интересы и потребности ребенка	Тактика невмешательства

Стоит отметить, на практике приведенные выше модели нередко смешиваются, довольно сложно встретить применение той или иной модели в чистом виде. В рамках представленных моделей педагогическое общение осуществляется через разные формы, которые зависят от личностной характеристики преподавателя. Исходя из них можно выделить ряд стилей педагогической деятельности, которые имеют свою классификацию.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом (таблица 3).

Таблица 3 – Типология профессиональных позиций учителей по М. Талену

Модель	Краткая характеристика
<i>1</i>	<i>2</i>
«Сократ»	Учитель провоцирует на занятиях споры и дискуссии, порождая конфронтации: ученики в процессе учатся отстаивать собственную позицию, осваивают аргументацию. Педагогу свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе
«Руководитель групповой дискуссии»	Учитель играет роль посредника в процессе установления сотрудничества и достижения согласия в процессе дискуссии
«Мастер»	Учитель – образец для подражания. Дети склонны копировать его поведение, отношение к жизни

*Продолжение таблицы 3*

1	2
«Генерал»	Учитель требователен, стремится к достижению беспрекословного послушания со стороны учеников
«Менеджер»	Учитель поощряет инициативность и самостоятельность учеников, стремится к индивидуальной качественной оценке результатов обучения
«Тренер»	Учитель – вдохновителя групповых усилий, главное для него – это конечный результат, блестящий успех
«Гид»	Учитель лаконичен, точен и сдержан. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию, – «выбор роли педагогом на основании собственных потребностей, а не потребностей учащихся» [21]. Однако основной профессиональной задачей педагога является обеспечение успешной групповой коммуникации. При этом во многих исследованиях указано, что педагоги не всегда видят особое значение общения в процессе организации учебно-воспитательной деятельности. Многие педагоги оценивают методическую сторону в качестве наиболее значимой по сравнению с коммуникативной. Рассмотрим некоторые пути улучшения межличностных отношений между педагогом и учениками:

- индивидуальная постановка педагогических задач в зависимости от способностей каждого отдельного ученика;
- создание условий для формирования доброжелательной атмосферы внутри класса;
- введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;
- организация совместной деятельности таким образом, чтобы отношения между учениками укреплялись в процессе обучения;
- справедливое и равное отношения ко всем ученикам, объективная оценка их успехов или неудач;

– организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя;

– принятие во внимание личных установок учеников, их интересов, ценностей.

Важно отметить, что учет индивидуальных качеств учеников не должен приводить к «дифференциации» отношения к ученикам. В исследованиях А. А. Леонтьева выделены признаки, по которым распознается стереотипная негативная установка учителя:

– учитель дает «нелюбимому» ученику или ученику с плохой успеваемостью меньше времени на ответ, чем более успешному ученику;

– учитель не предлагает такому ученику подсказку, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;

– учитель избирательно хвалит учеников: часто ругает «плохого» ученика за неверный ответ и реже хвалит за верный;

– учитель меньше взаимодействует с «плохим» учеником: реже смотрит ему в глаза, реже улыбается.

Таким образом, даже продуктивная идея индивидуального подхода может быть искажена. Учитель должен быть адекватным и гибким в своих оценках. Стиль педагогического общения подразумевает то, как проявляются особенности коммуникативных возможностей педагога, он отражает сложившийся характер взаимоотношений между педагогом и обучающимися, отражает творческую индивидуальность педагога. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, М. Ю. Кондратьев и др.).

Рассмотрим каждый из стилей подробнее:

1. Авторитарный стиль педагогического общения подразумевает доминирующую роль педагога, а ученикам отводит роль субъекта образовательного процесса. Процесс общения оказывается жестко регламентированным, загнанным в формально-официальные рамки. Чётко

различаются роли: педагог – воспитуемый, обучаемый. Данная модель препятствует развитию самостоятельности у детей, их творческой инициативы.

2. В основе демократического стиля педагогического общения лежит взаимопонимание и сотрудничество. Педагог ставит целью привлечение детей к обсуждению и совместному решению проблем. В отличие от первого стиля, при демократическом стиле общения педагог строит процесс обучения таким образом, чтобы для обучающихся создавались условия для самореализации и проявления творческой инициативы. Ребенок ощущает себя полноценным и равным участником процесса воспитания и обучения, основой которого является диалог.

3. Третий и последний стиль, который был выделен, именуется попустительским или конформным стилем педагогического общения. Для данного стиля характерна минимальная вовлеченность педагога в процесс обучения: он избирает тактику невмешательства, старается снять с себя ответственность за результат своей деятельности, а его отношение к ученикам можно описать следующими характеристиками: равнодушие, незаинтересованность. Результатом такого подхода к взаимодействию с обучающимися является разрыв эмоциональных связей между взрослым и ребенком, следствием которого может стать низкий уровень эмпатии, неспособность к участию, сопереживанию, эмоциональная скупость в поведении.

Известный психолог В. А. Кан-Калик писал, что для продуктивной коммуникативной деятельности педагогу необходимо одновременно решать две задачи [11]:

1) организовывать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений с учащимися, т.е. стиль общения;

2) конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия.



Кан-Калик подчеркивал, что «что стиль общения педагога с детьми – категория социально и нравственно насыщенная, так как она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя» [11]. Он выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, согласно классификации В. А. Кан-Калика, является наиболее плодотворным, так как в его основе – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок.

2. Стиль педагогического общения на основе дружеского расположения, по мнению психолога, является переходной ступенью на пути к вышеописанному стилю общения и выступает в роли мотиватора дальнейшего развития плодотворного взаимодействия между учащимися и педагогом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. Довольно распространенным является общение-дистанция. В данном случае взаимодействие между субъектами процесса обучения формируется на основе дистанцирования во всех сферах, которое основывается на признании авторитета учителя, его профессионализма. Такой стиль формирует отношение «учитель – ученики», где ведущая роль закрепляется за педагогом.

4. Общение-дистанция в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме общения, как общение-устрашение. Чаще всего такой стиль общения связан с неумением педагога организовать продуктивное взаимодействие с обучающимися. Общение-устрашение не имеет творческой перспективы, раскрывает педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Стоит отметить, что чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Так, наблюдения за активностью учащихся начальных классов и продуктивностью их мышления показывают явные различия по данным показателям в зависимости от организации педагогической деятельности. Замечено, что при возникновении речевой диалогической активности ученика на уроке, которая определяется типом организации педагогического взаимодействия, повышается его мыслительная активность, возрастает результативность мыслительной деятельности. Таким образом, можно говорить о существовании зависимости между активностью и продуктивностью мышления младшего школьника и стилем педагогического общения и типа организации педагогического взаимодействия.

## 2.2 Содействие родителей в продуктивном взаимодействии младших школьников с учителем

С поступлением в школу ребенок включается в новую систему отношений, а на учителя ложится ответственность за организацию отношений не только в стенах школы, но и в рамках его семьи. Важность и необходимость сотрудничества семьи и школы является неоспоримым фактом, так как именно семейное воспитание ложится в основу формирования и развития личности ребенка на ранних его стадиях.

Так, с одной стороны, родители выступают в роли заказчика образовательной услуги и экспертов по оценке ее эффективности, а педагог – в роли исполнителя этого заказа. С другой стороны, для обеспечения продуктивного учебного процесса родители и педагог должны занимать партнерские позиции, а в силу того, что не каждый родитель обладает знаниями в области педагогики и детской психологии, то именно

учителю достается ведущая роль в совместном выборе методов воспитания ребенка, в решении трудностей в процессе налаживания контактов с детьми.

Взаимодействие педагога с семьей в процессе обучения во многом определяет эффективность работы школы. Так, например, в сельских школах создаются наиболее благоприятные условия для установления постоянных контактов между педагогом и родителями ребенка, что положительно сказывается на организации их совместной работы, которая характеризуется значительной информированностью сторон друг о друге и большей интенсивностью.

Школа и семья должны работать в союзе для успешного осуществления воспитания молодого поколения. Доказательством утверждения о том, что вовлеченность семьи (в частности родителей) в процесс обучения ребенка положительно влияет не только на его успеваемость, но и на отношения ребенка со сверстниками и учителями, на его поведение в целом, является зарубежное исследование влияния участия родителей на образовательный процесс А. Хоутенвилля и К. Конвея. Ученые обнаружили, что родительские усилия напрямую оказывают влияние не только на улучшение успеваемости ребенка, но позитивно сказываются на таких показателях, как социальные навыки, социальная адаптация, осознание важности обучения, чувство личной компетентности [32].

Стоит обратить внимание на тот факт, что родительское влияние имеет большую силу именно в первые годы обучения. Иными словами, именно для младших школьников наибольшую важность имеют участие родителей в мероприятиях, которые организует школа, проявление ими непритворного интереса к успехам своих детей, а также выстраивание плодотворных взаимоотношений с педагогом. «Участие родителей в обучении детей младшего возраста в форме домашнего воспитания оказывает значительное положительное влияние на успеваемость и адаптацию детей даже после того, как все другие факторы, формирующие успеваемость, выводятся из уравнения» [29].

Таким образом, можно сказать, что семья наряду с педагогом занимает свое место в процессе обучения, а понимание родителями своей роли способствует формированию качественной и комфортной домашней обучающей среды. Важным является и понимание того, что создание эффективных отношений между семьей и педагогом в период обучения ребенка в начальной школе становится фундаментом активного участия родителей в жизни школы, что в дальнейшем позволит родителям быть ее партнером в обучении и воспитании своих детей.

Наиболее известной и широко признанной классификацией основных направлений (аспектов) участия родителей в обучении является классификация, предложенная профессором социологии и образования Университета Джона Хопкинса (Балтимор, штат Мэриленд, США) Джойс Эпштейн [30]. Классификация Эпштейн содержит 6 основных направлений участия. Рассмотрим их в таблице 4.

Таблица 4 – Классификация направлений участия родителей в обучении [30]

Направление	Характеристика
Воспитание детей	Содействие в получении родителями тех навыков, которые необходимы для понимания общих закономерностей развития ребенка; создание домашних условий для поддержки обучения в каждом возрасте и на каждом уровне обучения ребенка с учетом происхождения, культуры и целей развития семьи
Коммуникации	Взаимодействие с семьей по поводу реализуемых школой программ обучения, а также успеваемости ребенка; выстраивание двусторонней связи между школой и домом
Волонтерство	Мероприятия, направленные на привлечение родителей в качестве добровольцев или аудитории организуемых школой программ и проектов
Обучение на дому	Привлечение семьи к участию в постановке образовательных целей, к домашнему обучению, к обсуждению домашнего задания ребенка. Целью этого направления является создание такого домашнего задания, которое будет интересно и доступно конкретному ребенку
Принятие решений	Мероприятия по включению семьи в процесс принятия школьных решений, управления и информационно-пропагандистской деятельности посредством участия в школьных советах или инициативных группах, комитетах и родительских организациях, сетях контактов
Сотрудничество с обществом	Координация семей, учащихся и школы с общественными группами, включая местные предприятия, учреждения, культурные и общественные организации, а также другими образовательными организациями, посредством предоставления всей необходимой информации и услуг

Данные направления с небольшими корректировками используются начальными школами по всему миру. Стоит отметить, что имеющиеся формы и методы участия родителей обычно варьируются в зависимости от возраста и уровня обучения детей. Очевидным является тот факт, что чем взрослее становятся дети, тем меньше им требуется помощи от взрослых для усвоения полученных в процессе обучения знаний и навыков. Чтобы позитивно влиять на результаты обучения, стратегии вовлечения родителей должны надлежащим образом отражать траектории обучения детей. В таблице 5 показаны типы участия родителей, которые имеют решающее значение для успешности обучения на этапе начальной школы [8].

Таблица 5 – Важные типы участия родителей на этапе начальной школы

Воспитание	Вовлеченность в обучение	Вовлеченность дома
Общение родителей и детей	Присутствие в классе	Обучение счету и грамоте
		Учебное пособие
	Посещение школьных мероприятий	Акцент на учебную и неучебную деятельность
		Помощь при выполнении домашних заданий

М. Касп определил важнейшие методы поддержки родителей учащихся начальной школы. «Классификация партнерства школы родителей подразумевает совместные воспитание детей и ответственность за результаты обучения. В период начальной школы сообщничество учителя и родителей должно быть в первую очередь направлено на формирование эффективных связей между родителями и детьми, в основе которых лежат поддержка, уважение. Чаще всего стратегии взаимодействия школы и семьи сосредоточены на образовании родителей, социальном и эмоциональном развитии детей и их интеллектуальных навыках» [28].

Отдельные исследования свидетельствуют о том, что для детей младшего школьного возраста особенно полезной является деятельность родителей на территории школы [29]. Предпринимаемые школой усилия по вовлечению родителей на уровне начальной школы должны отражать важные изменения в развитии и критические важные навыки в математике

(счете) и чтении. Касп отмечает, что родители должны «обучать детей счету и чтению, помогать с домашними заданиями, управлять образованием детей, декларировать им свое одобрение, выказывать поддержку и надежды на их успехи в учебе» [28]. На рисунке 6 показана взаимосвязь между этими методами поддержки и результатами обучения и развития ребенка.



Рисунок 6 – Вовлечение семьи и результаты обучения детей младшего школьного возраста [28]

Наилучшие результаты достигаются в тех условиях, когда педагог и родители приходят к общей стратегии и обеспечивают ребенку «непрерывность учебного процесса». Работа педагогических коллективов школ с родителями осуществляется в двух направлениях: с коллективом родителей и индивидуально. Формы связи школы и семьи разнообразны, приведем их в таблице 6.

Так, нами были рассмотрены основные формы взаимодействия школы и родителей.

Таблица 6 – Формы работы с родителями [9]

Форма	Характеристика	Особенности
Классное родительское собрание	Форма взаимодействия классного руководителя с родителями (законными представителями) школьников, для создания благоприятной атмосферы в жизни класса и совместной деятельности родителей и педагога, педагога и учеников. Обычно проводятся раз в четверть. Проводятся с целью обсуждения успехов ребенка, их возможностей, достижений не только в учебной, но и, к примеру, в творческой деятельности детей	1) Родительское собрание не должно превращаться в констатацию ошибок и неудач ребенка в учебе; 2) Обсуждение не должно затрагивать осуждение личности детей; 3) Тема собрания должна учитывать возрастные особенности детей
Индивидуальная консультация	В таких беседах акцент перемещается на обсуждение индивидуальных проблем воспитания отдельного ребенка. Обычно консультация носит ознакомительный характер, в ходе которой педагог дает родителям возможность ознакомить его с фактами, необходимыми для его профессиональной деятельности	1) Родители легче идут на обсуждение проблем своего ребенка в неофициальной обстановке; 2) В ходе консультации педагог может узнать об особенностях здоровья ребенка; его увлечениях, интересах, особенностях характера, моральных ценностях семьи
Родительские чтения	Данная форма взаимодействия дает возможность родителям не только слушать лекции педагогов, но и изучать литературу по проблеме и участвовать в ее обсуждении	Анализируя книгу, родители должны изложить собственное понимание вопроса и изменение подходов к его решению после прочтения книги
Родительский вечер	Подразумевает встречу родителей в неформальной обстановке, на которой они обсуждают проблемы воспитания детей, спрашивают советы, предлагают помощь и поддержку тем, кто в них нуждается	Родительские вечера сближают семьи, позволяют увидеть взрослых и детей в ином свете, помогают преодолеть недоверие и враждебность во взаимоотношениях детей и взрослых
Родительский тренинг	Является активной формой работы с родителями, которые стремятся наладить общение с ребенком, сделать его более открытым и доверительным	1) В родительских тренингах должны участвовать оба родителя; 2) Успех тренингов зависит от регулярности их проведения; 3) Проводится, как правило, детским школьным психологом

### 2.3 Деятельность педагога-психолога в организации продуктивного взаимодействия субъектов учебной деятельности

Педагог-психолог – это специалист, который реализует практическую психологию в конкретной образовательной организации. В настоящее время данный специалист должен иметь высшее образование по психологическому или психолого-педагогическому направлению подготовки, а также иметь хорошо развитые профессионально-важные качества, к которым относятся [25]:

- общительность и вежливость;
- толерантность, тактичность и доброжелательность;
- критичность, сдержанность, креативность;
- способность осознавать границы профессиональной компетенции;
- способность осознавать последствия от своих профессиональных действий или действий другого человека.

К доминирующим качествам психолога относят: интеллектуальность, социабельность, эмоциональная лабильность (гибкость), практичность (рациональность), коммуникабельность [17].

Актуальность психопрофилактической деятельности педагога-психолога в первую очередь обусловлена своей связью с изучением, прогнозом и созданием таких условий (бытовых, психологических, трудовых, воспитательных, учебных и др.), которые будут иметь максимально благоприятное влияние на психическое развитие обучающегося. В рамках данного направления психологической службы специалисты решают следующие блоки задач:

1. Предупреждение возможных нарушений условий развития ребенка. Этот блок подразумевает изучение ситуаций и обстоятельств целенаправленного воспитания, обучения и психического развития человека в условиях школы, семьи, а также профилактика стихийного



влияния на становление личности в условиях неформальных групп, негативного воздействия средств массовой информации, рекламы и др.

2. Предупреждение отклонений в психическом развитии ребенка. Данный блок посвящен анализу зависимости нарушений познавательной и поведенческой сфер от образовательных условий.

В связи с переходом ребенка на следующую возрастную ступень, а именно походом в школу, психолог должен предупредить осложнения, которые могут быть вызваны этими переменами в его жизни и окружении. Специалист-психолог принимает активное участие в определении готовности ребенка к обучению в школе, анализирует его когнитивную, мотивационную и эмоциональную готовность к обучению. Оценка психологической готовности – это важный этап профилактики последующих возможных трудностей. Психолог сопровождает ребенка с первого его дня пребывания в школе, решает проблемы индивидуального подхода к учащимся, проблемы адаптации к коллективу, сверстникам, проблемы, связанные с поиском мотивации и тому подобное.

М. Р. Биртянова в своих работах определяет сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога в образовательной среде, которая направлена на создание эмоционального благополучия ребенка, его успешного развития и обучения. Взаимодействие педагога-психолога и ребенка в итоге должно приводить к созданию таких условий обучения, которые способствуют «продуктивному продвижению ученика по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями педагога и семьи». Биртянова выделяет следующие принципы психологического сопровождения [5]:

1. Безусловная ценность внутреннего мира ребенка.
2. Создание условий для самостоятельного творческого освоения ребенком мира и отношений с ним.

3. Создание условий в рамках объективной данной ребенку педагогической среды для максимального раскрытия индивидуально-личностного потенциала.

4. Осуществление сопровождения преимущественно педагогическими средствами и при ведущей роли педагога.

При выполнении указанных трудовых функций педагог-психолог может занимать различные профессиональные позиции. В таблице 7 приведена классификация профессиональных позиций педагога-психолога.

Таблица 7 – Классификация профессиональных позиций педагога-психолога по М. Р. Битяновой [5]

Позиция	Краткая характеристика
«Психолог – врач, психиатр»	Чужда для психологов, но привлекательна и выгодна для педагогов
«Психолог – адвокат ребенка»	Защита ребенка от «нехороших» взрослых
«Психолог – массовик-затейник»	Работу выполняет в развлекательной форме для участников образовательного процесса
«Психолог – доверенное лицо»	Наиболее эффективна, так как через доверительные контакты психолог оказывает помощь участникам образовательного процесса
«Психолог – наставник»	Содействует личности в контактах с людьми, помогает разрешать трудные ситуации, направляет личность в разрешении вопросов
«Психолог – дипломат»	Тактично разрешает спорные вопросы, является посредником в трудных ситуациях, не выражает субъективных оценок

Профессиональная позиция психолога должна обеспечивать субъектный уровень специалиста, авторитет взрослого и зрелой личности в глазах детей и педколлектива, доступность для общения и обращения. В связи с этим педагог-психолог не должен вести уроки, занимать административный пост, иметь авторитарный стиль общения, обязан формировать у участников образовательного процесса уверенность в конфиденциальности.

## Выводы по второй главе

Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. Будет ли общение эффективным и плодотворным зависит от культуры общения педагога, его коммуникативных навыков и педагогического мастерства, владения профессионально-предметным инвентарем (знания, умения и навыки в области своего предмета, а также в области педагогики, методики и психологии).

Однако, кроме знаний, в процессе обучения проявляются и личные качества педагога: раскрывается его отношение к миру, к людям, которые его окружают, обозначаются его нравственные принципы, правила и идеалы. Для того, чтобы установить основательные взаимоотношения с учениками, педагог должен быть дружелюбным по отношению к обучающимся, уважительно относиться к каждому участнику процесса обучения, быть справедливым при оценке их успеваемости, уметь сопереживать их неудачам. Также большое значение имеет способность педагога к рефлексии: он должен быть способен проанализировать свою позицию как участника общения, в частности то, в какой степени он ориентирован на учащихся. Стоит отметить, что такой интерес к познанию обучающихся порождает предпосылки для качественного преобразования их личности, что в итоге и является целью процесса обучения.

Как уже было отмечено, воспитание по своей сути является коммуникативным процессом, основой которого является общение:

1. Через общение педагог обозначает вектор, по которому ученики движутся в процессе обучения, через общение педагог организует деятельность обучающихся, доносит определенную информацию, помогает решить возникающие проблемы, обсуждает переживания учеников, их эмоциональное состояние.

2. Через общение (взаимодействие) школы с семьей происходит обмен опытом, создание в необходимых случаях общественного мнения, привлечение родителей к участию в жизни класса, что положительно влияет на эффективность учебного процесса.

3. Через общение педагог-психолог определяет наилучшие пути и методы психологического сопровождения ребенка для создания необходимых условий для ее наиболее эффективного становления и оптимизации развития во взаимодействии с окружающим миром.

### **ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО РАЗВИТИЮ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧИТЕЛЕМ**

#### **3.1 Организация педагогического эксперимента по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем**

Для подтверждения данных теоретических положений требовалось проведение опытно-поисковой работы как одного из наиболее надежных методов педагогического исследования.

Целью эксперимента является развитие продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем на уроках изобразительного искусства путем выполнения учениками 1 класса творческих заданий, направленных на развитие эмоциональной сферы обучающихся.

Задачи исследования можно разделить на:

1. Подбор методики в соответствии с целью исследования.
2. Проведение эксперимента в соответствии с подобранными методиками.
3. Обработка и анализ результатов, на основе которых должен быть сделан вывод.

В работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна отмечается: эффективность обучения зависит от переживаемого учеником состояния, и знак эмоций влияет на процесс мышления и запоминания. Таким образом, можно выдвинуть гипотезу о существовании зависимости между развитием эмоциональной сферы младших школьников и активностью и продуктивностью их мышления. А значит, эффективно выстроенное взаимодействие учителя и учеников должно показать качественные изменения в развитии эмоциональной сферы младших школьников.

В зависимости от стиля общения, который предпочитает преподаватель, у детей рождаются разные эмоциональные состояния. В настоящее время в школах преобладает учебно-дисциплинарная модель педагогического общения, в основе которой лежит не творческий характер деятельности ученика, а его безоговорочное следование требованиям педагога. В п. 1.2. были рассмотрены последствия развития эмоциональной сферы младшего школьника в благоприятных и неблагоприятных условиях. Следует еще раз подчеркнуть значимость взаимопонимания в процессе взаимодействия между учителем и учениками, которое обеспечивает такой уровень «совместности», когда между участниками педагогического процесса нет авторитарного доминирования, эмоциональной напряженности, недоверия или незаинтересованности всем происходящим в этом процессе.

Так как изобразительная деятельность является одним из источников развития познавательных интересов, формирования сложных иерархических связей между психическими функциями у младших школьников, для эксперимента было выбрано исследование взаимодействия младших школьников и учителя на уроках изобразительного искусства (ИЗО). Эксперимент должен показать качественные изменения в эмоциональной сфере младших школьников при применении учителем творческого подхода в процессе обучения на уроках ИЗО, а положительные изменения должны показать, что взаимодействие оказало позитивное влияние на учеников, а значит его можно назвать продуктивным.

В целях изучения особенностей продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем была проведена диагностика уровня развития эмоционально-чувственной сферы у младших школьников и на основе этого разработан план уроков, направленных на развитие эмоциональной сферы через выполнение творческих заданий. Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Рощинская средняя общеобразовательная школа». В эксперименте

приняли участие учащиеся 1 класса, в составе которого 32 ребенка: 15 девочек и 17 мальчиков.

Эксперимент включал в себя следующие этапы:

1. Этап 1 – констатирующий.

Данный этап посвящен первичному анализу уровня развития эмоциональной сферы младших школьников.

2. Этап 2 – формирующий.

На данном этапе были проведены занятия, нацеленные на развитие познавательного интереса младших школьников путем развития эмоциональной сферы через выполнение творческих заданий на уроке ИЗО.

3. Этап 3 – контрольный.

Этап 3 посвящен повторной диагностике уровня сформированности эмоциональной сферы младших школьников, а также анализу полученных результатов.

1. Под воздействием занятий изобразительной деятельностью происходят изменения в поведении учащихся. Их деятельность приобретает осознанный, мотивированный и целенаправленный характер. В известной степени у детей развивается самостоятельность и настойчивость в достижении цели. Изобразительная деятельность находится в тесном взаимодействии с общим развитием ребенка: в художественном творчестве участвует не какая-то отдельная функция, а вся личность в совокупности составляющих: интеллектуальной, эмоциональной, культурной.

3.2 Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем

Данный параграф посвящен определению уровня развития эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста.

В целях исследования уровня эмоционально-чувственного развития учеников было проведено ознакомление с некоторыми методиками

диагностики эмоционального развития младших школьников, среди которых были выделены и применены следующие:

- Тест «Рисунок семьи»;
- Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А. М. Щетинина);
- Методика «Радости и огорчения» (методика незаконченных предложений) (И. В. Цветкова).

Выбранные методики были применены в ходе исследования уровня эмоционального развития учеников 1 класса Рощинской школы. Рассмотрим содержание, цели методик и полученные в ходе их применения результаты.

#### 1. Тест «Рисунок семьи» [13].

Цель: на основе рисунка определить какие у ребенка есть эмоциональные переживания по отношению к своей семье, а также проанализировать чувства и эмоции, которые ребенок переживает.

Методика теста отражает следующие аспекты:

1) во-первых, это спектр тех чувств, которые ученик ощущает при мыслях о членах своей семьи, своему положению в семье (принадлежность или отверженность);

2) во-вторых, если существует чувства отверженности в рамках семьи, то каким способом ребенок его перерабатывает: изгоняет себя из семьи или изгоняет семью или отдельных ее членов.

Так, в рамках данной методики можно выделить следующее достоинство: рисунок имеет свойство показывать те чувства и эмоциональные состояния, которые ребенок сам не осознает или не признает, не может выразить с помощью слов. Таким образом, данный тест помогает ответить на такие вопросы, как:

- как видит членов семьи ребенок? Как относится к ним?
- какие чувства преобладают у ребенка при общении с тем или иным членом семьи?



По тесту «Рисунок семьи» можно увидеть:

- как ребенок относится к родителям;
- как родителя относятся к ребенку;
- как ребенок относится к братьям и сестрам;
- как братья и сестры относятся к нему;
- как родители относятся друг к другу.

Психологи выделяют 4 позиции отношений «ребенок – семья»:

1. Позиция «я нужен, я любим». В таких рисунках дети изображают всех членов семьи, которые находятся в близком контакте друг с другом, хорошо декорированы, а также выражают положительные эмоции (например улыбку). Такие рисунки обычно интерпретируются следующим образом: в семье царит благополучие и взаимное понимание, а эмоциональная сфера ребенка не вызывает беспокойства.

2. Позиция «я нужен, я любим, а вы существуете ради меня». На таких рисунках внимание акцентируется на изображении самого ребенка. В таком случае можно говорить о некоторой тревожности в сфере эмоционального состояния ученика.

3. Позиция «я не любим, но желаю приблизиться к вам». Такой тип рисунка характеризуется отсутствием на нем автора при наличии остальных членов семьи. Такая позиция говорит о неблагополучном состоянии в семье и в эмоциональной сфере ребенка

4. Позиция «я не нужен и не любим, так оставьте меня в покое». Рисунки с такой позицией также характеризуются отсутствием на них автора, а присутствующие другие члены семьи имеют плохую прорисовку (могут вообще не присутствовать). Это значит, что ребенок не чувствует эмоциональной близости с семьей, считает себя отвергнутым, данный момент присущ детям с невротическими проявлениями.

После проведения данного теста были собраны рисунки учеников и получены следующие результаты (таблица 8).

Таблица 8 – Анализ диагностических данных по тесту «Рисунок семьи»

Позиция	1	2	3	4
Количество человек	23	6	3	0
Доля, %	71,8	18,7	9,3	0

Большая часть детей склонна ощущать благополучие и счастье в своей семье. Их эмоциональное состояние является наиболее стабильным, они любят и любимы в кругу своей семьи. Чуть меньше пятой части учеников склонны к эгоцентризму, что может вызывать опасения насчет эмоциональной стабильности. Менее 10 % протестированных целенаправленно или неосознанно не добавили на изображение семьи себя самого, что может говорить о неблагоприятной атмосфере внутри семьи, об игнорировании ребенка со стороны близких и родных.

2. Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей». Автор А. М. Щетинина.

Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (автор А. М. Щетинина) заполнялся в процессе наблюдения за детьми и при содействии классного руководителя 1 класса. Бланк опросника и порядок обработки результатов приведены в Приложении 1 [26].

Цель: позволяет определить умение читать и выражать эмоциональное состояние других, через экспрессивные средства и речь.

Качественная интерпретация данных: если ребенок проявляет интерес к состоянию другого, ярко эмоционально на него реагирует и идентифицируется с ним, активно включается в ситуацию, пытается помочь, успокоить другого, то это может интерпретироваться как проявление ребенком гуманистической формы (высокой) проявления эмпатии. К детям с гуманистическим типом эмпатии относятся те, кто набрал от 20 до 24 баллов.

В том случае, когда ребенок пытается отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагирует на переживания другого, но при этом говорит: «А я не плачу никогда...» и т. п., если ребенок, стремясь получить

похвалу, одобрение взрослого, лишь изображает сочувствие, сопереживание другому, то все эти показатели рассматриваются как проявление эгоцентрической эмпатии. Эгоцентрическую эмпатию проявляют дети, набравшие от 12 до 16 баллов.

Дети, не проявляющие интереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагирующие на их переживания и совершающие эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого, могут быть отнесены к низкому уровню развития эмпатии. Это дети, которые получают от 1 до 8 баллов.

Дети с количеством баллов от 17 до 19 могут быть отнесены к проявляющим смешанный тип эмпатии.

Если же балл ребенка колеблется в пределах 11, то можно предположить, что развитие эмпатии у него идет по типу эгоцентрической.

Результаты проведенной методики представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Анализ диагностических данных по опроснику «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей»

Баллы	от 20 до 24 баллов	от 17 до 19 баллов	от 12 до 16 баллов	от 9 до 11 баллов	от 1 до 8 баллов
Количество, чел	5	13	7	3	4
Доля, %	15,6	40,6	21,9	9,4	12,5

Сделаем выводы:

- большинство детей группы склонны к проявлению смешанного типа эмпатии;
- четыре ребенка показывают низкий уровень развития эмпатии;
- к детям с высоким гуманистическим типом эмпатии относятся пять человек.

3. Методика «Радости и огорчения» Автор И. В. Цветкова.

Цель: помочь выявить место исследовательской деятельности в системе ценностных ориентаций младших школьников.

Возможны следующие варианты методики:

1. Ученикам предлагается дополнить два предложения: «Больше всего я радуюсь, когда...», «Больше всего я огорчаюсь, когда...».

2. Лист бумаги делится пополам. Каждая часть имеет символ: солнце и тучу. Дети в соответствующей части листа рисуют свои радости и огорчения.

3. Дети получают по лепестку ромашки, сделанной из бумаги. На одной стороне они пишут о своих радостях, на другой – об огорчениях. По окончании работы лепестки собираются в ромашку.

4. Предлагается ответить на вопрос: «Как ты думаешь, что радует, а что огорчает твоих родителей, учителя?»

Полученные итоги предоставят понимание о главных накопленных свойствах личности детей, какие проявляются в единстве познаний, взаимоотношений, преобладающих темах действия и операций. При анализе ответов можно выделить радости и огорчения, связанные с собственной жизнью, с жизнью коллектива (группы, класса, кружка). Полученные результаты дадут представление о стержневых интегральных свойствах личности ребенка, которые выражаются в единстве знаний, отношений, доминирующих мотивах поведения и действий.

В процессе применения данной методики наблюдались следующие особенности:

– большая часть учеников внимательно и с интересом слушала предоставленный им материал, что говорит о высоком уровне любознательности у школьников в 1 классе, однако находились и те, у кого эксперимент не вызвал интереса;

– задание были выполнены с осознанием их важности, а, отвечая на вопросы, дети пытались анализировать свои поступки и поведение;

– работа проистекала в небыстром темпе, однако не все ученики отвечали на все вопросы полно;

– при трудностях с некоторыми вопросами некоторые ученики не решались обратиться к учителю за помощью.

Сделаем некоторые выводы по данной методике:

– дети в 1 классе очень зависимы от окружающих их взрослых: весомая часть опрошенных учеников (68%) считают непонимание со стороны родителей, учителей одним из главных страхов и огорчений;

– также более половины учеников считают, что успехи в учебе и хорошее поведение способствуют появлению положительных чувств у родителей, а, значит, и у самих ребят.

Данной методикой завершается работа на констатирующем этапе эксперимента по изучению эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста. На основе анализа литературы были выделены критерии развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, которые охарактеризованы по трем уровням, приведенные в таблице 10.

Таблица 10 – Критерии и уровни развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста

Уровень	Критерии и показатели	
	оценка и вербализация эмоциональных состояний	проявление эмпатии
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– испытывает проблемы в осознании, восприятии, представлении об эмоциональных состояниях;</li> <li>– затрудняется в оценке эмоциональных состояний собственных и иного человека</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– не проявляет инициативы, интереса к оценке эмоциональных состояний своих и другого человека;</li> <li>– оказание помощи носит формальный характер, по просьбе взрослого либо сверстников</li> </ul>
Средний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выделяет, опознает и интерпретирует эмоциональные состояния с помощью взрослого или при обращении внимания;</li> <li>– испытывает трудности в определении причин того или иного эмоционального состояния человека</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проявляет периодическое внимание к эмоциональному состоянию партнера, адекватно реагирует на изменения настроения при обращении внимания на эти изменения;</li> <li>– оказывает помощь по просьбе, при обращении внимания</li> </ul>
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– имеет широкий диапазон воспринимаемых эмоциональных состояний с опорой на комплекс экспрессивных признаков;</li> <li>– выделяет экспрессивные признаки эмоциональных состояний, обозначает причины их возникновения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– хорошо воспринимает эмоциональные состояния другого человека, что проявляется в эмоциональном «заражении», соответствии мимических, двигательных-речевых реакций;</li> <li>– проявляет сочувствие, сопереживание, готов самостоятельно оказать действенную или вербальную помощь, проявляет инициативу</li> </ul>

По результатам проведенных методик диагностики эмоционального состояния, в соответствии с критериями, которые приведены в таблице 10, детей можно условно отнести к одной из трех групп: дети с высоким, средним и низким уровнем эмоционального развития (рисунок 7).

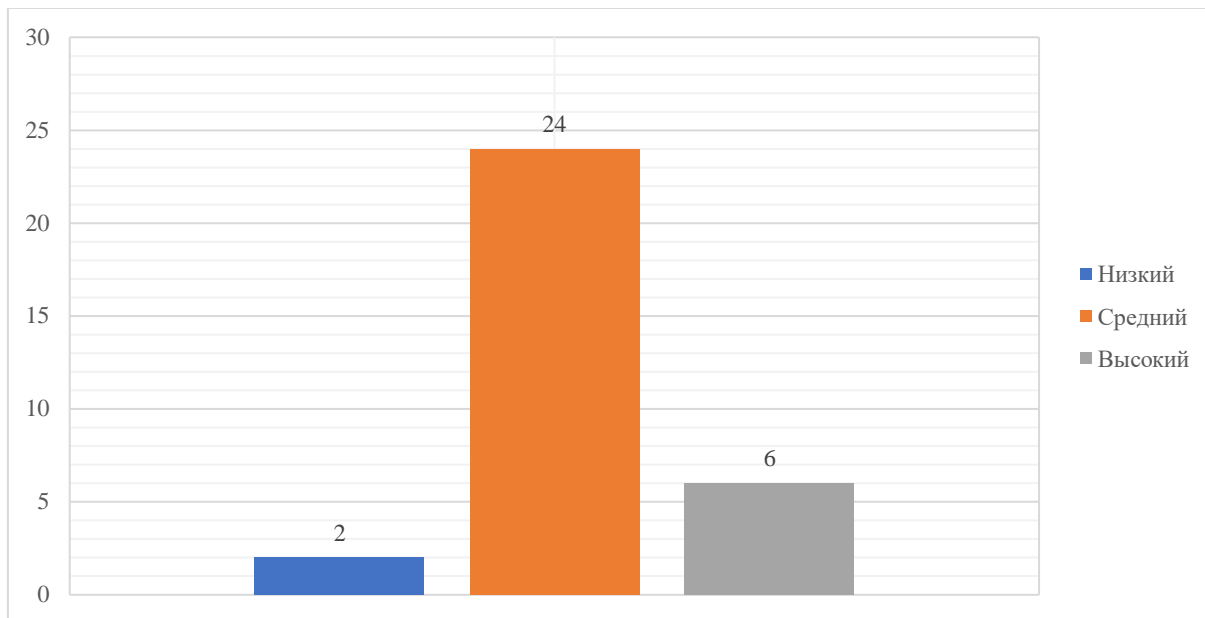


Рисунок 7 – Результаты отнесения детей к группам по уровню эмоционального развития в 1 классе

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в 1 классе 6 учеников с высоким уровнем эмоционального развития, 24 ученика – со средним, а также 2 ученика с низки уровнем. Педагогическая поддержка развития эмоциональной сферы должна быть направлена на улучшение эмоционального климата общения, формирование эмпатийных реакций и проявлений у детей, привитие эстетических чувств.

### 3.3 Анализ результатов формирующего этапа эксперимента по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем

Комплекс уроков, направленный на развитие эмоциональной сферы через выполнение творческих заданий, был разработан на основе рабочей программы по ИЗО Т. Я. Шпикаловой «Изобразительное искусство и художественный труд». Главной тематикой творческих заданий, которые выполняли ученики в опытной группе, были выбраны времена года.

Каждому времени года было посвящено по 2 занятия. Таким образом, одно занятие было поделено на 2 этапа:

1. Теоретическо-ознакомительная часть: освоение первоначальных знаний о различных художественных приемах (работа с цветом, с графическими средствами выразительности, использование декоративной композиция и т.п.), овладение элементарной художественной грамотой, формирование художественного кругозора через знакомство с работами известных русских и зарубежных художников-пейзажистов.

2. Практическая часть: приобретение опыта работы в различных видах художественно-творческой деятельности, разными художественными материалами, совершенствование эстетического вкуса.

Тематическое планирование занятий, их содержательное наполнение, виды деятельности детей на занятии, а также предполагаемые результаты, как итог проведенных уроков, представлены в таблице 11.

В процессе проведения экспериментальных уроков были применены методы и приемы, которые могут быть использованы для организации продуктивного взаимодействия между педагогом и учениками в рамках других уроков. Рассмотрим некоторые методы и приемы, а также примеры с ними, которые были использованы на занятиях:

1. Занимательность или необычная форма преподнесения информации. Так, при проведении занятия на тему «В гостях у солнечного лета» ученики вместе с учителем отправились на прогулку, чтобы собрать необходимый инвентарь для занятий. Во время прогулки дети активно беседовали, делились впечатлениями и рассказывали о своих любимых растениях.

Таблица 11 – Тематическое планирование экспериментальных уроков изобразительного искусства

Тема занятия	Цель занятия	Виды деятельности	Содержательное наполнение	Предполагаемый результат
1. «В гостях у осени. Какого цвета земля родная?»	Формирование представления о воздействии цвета на эмоциональную сферу человека; Развитие умений работы с цветными фломастерами; Развитие мелкой моторики; Развитие внимания, усидчивости, воображения	Изучение произведений искусства, активная беседа с учителем, выполнение задания	Дети на уроке увидят картины художников: И. И. Левитан, И. И. Бродский, И. Е. Репин, В. В. Гог. Определение жанров изобразительного искусства, в которых нарисованы картины. Знакомство с техникой коллажа	Смешанная техника: коллаж + цветные фломастеры
2. «В гостях у чародейки – зимы. Какие оттенки у холода?»	Знакомство с понятиями «холодный и теплый оттенок цвета»; Ознакомление с японским искусством складывания фигурок из бумаги – оригами; Развитие воображения, потребности в самовыражении через творческую деятельность	Рассмотрение произведений искусства, обсуждение примеров оригами, выполнение индивидуальных заданий	Дети на уроке увидят картины художников: В. И. Суриков, И. И. Левитан, О. К. Моне. Также дети вспомнят некоторые литературные произведения А. С. Пушкина с зимней тематикой. Знакомство с искусством складывания фигурок из бумаги – оригами	Индивидуальные задания для учеников на выбор: 1. Складывание оригами снежинки. 2. Рисунок акварелью «Портрет зимы»
3. «Весна – красна! Что ты нам принесла?»	Ознакомление с глухими и звонкими цветами; Формирование умения работать с сухой кистью; Воспитание интереса и любви к предмету, аккуратности и усидчивости	Активная беседа с учителем, наглядность, поэтапное выполнение практического задания, анализ картин	Дети на уроке увидят картины художников: Р. Р. Фальк, А. К. Саврасов, К. Ф. Юон, А. И. Куинджи. Освоение метода «тычка» (рисование жесткой полусухой кистью)	Смешанная техника: тычок жесткой полусухой кистью+ цветные фломастеры.
4. «В гостях у солнечного лета»	Мотивация любознательности у детей посредством знакомства с японским искусством живописи без использования красок – ошибана; Формирование умения создавать природные мотивы с помощью аппликации; Воспитание любви к природе	Исследование картин художников с соответствующей тематикой, сбор растений для засушивания	Дети на уроке увидят картины художников: А. А. Пластов, И. И. Левитан, А. М. Герасимов, И. И. Шишкин, А. А. Рылов. Ознакомление с работами метода ошибана	Смешанная техника: ошибана + цветные карандаши



2. На уроках использовался такой вид заданий, как неожиданные творческие задания. Это один из способов развития детской фантазии, такие задания вырабатывают навык поиска собственного решения, умению отойти от образца и работать самостоятельно. На занятии, посвященном лету, ученики познакомились с необычной для них разновидностью флористики, которая заключалась в исполнении картин природными материалами: листьями, цветами, пухом.

3. Индивидуальный подход к ребенку. В процессе эксперимента каждому ученику была дана возможность проявить свою индивидуальность, а также реализовать творческий замысел. При оценке работ учеников акцент был направлен на обсуждение содержательной стороны произведений.

4. Использование различных техник изобразительного искусства. Знакомство детей с различными техниками изобразительного искусства, также способствует детской творческой активизации. На занятиях были применены такие техники, как коллаж, рисование акварелью, ошибана, метод «тычка».

5. Метод коллективного обсуждения. Данный метод способствует приобретению детьми навыка работы в команде и стимулирует позитивные изменения в межличностных отношениях учеников.

В результате повторного проведения диагностики эмоциональной сферы учеников 1 класса был получен результат, представленный на рисунке 8.

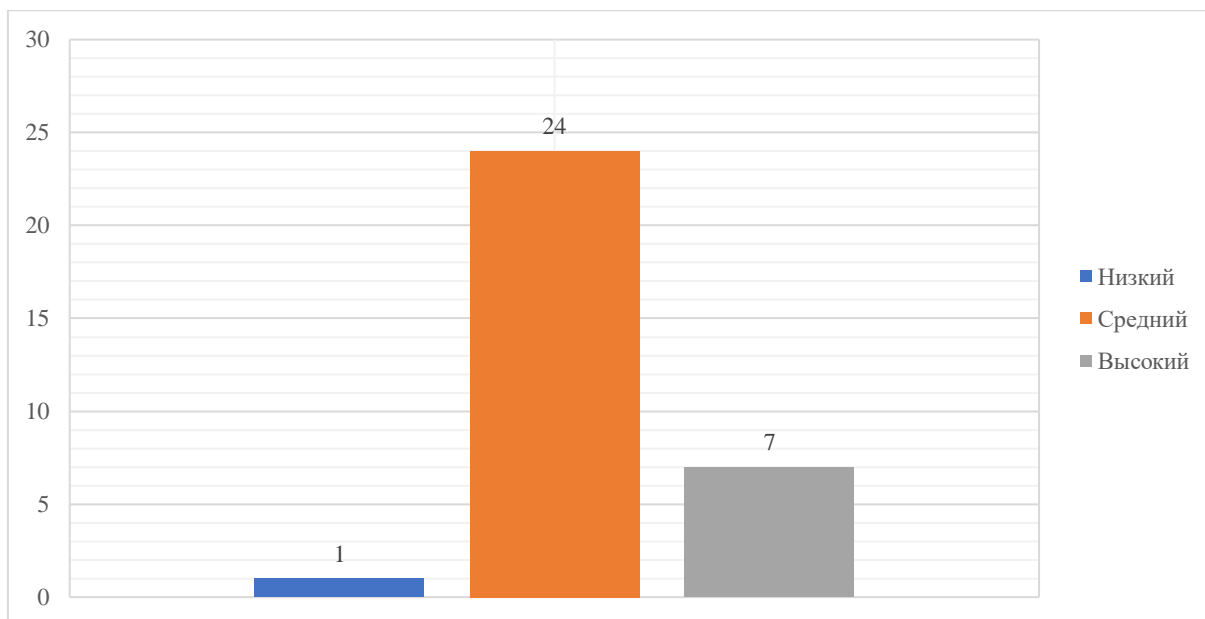


Рисунок 8 – Результаты отнесения детей к группам по уровню эмоционального развития в 1 классе

В процессе проведения повторной диагностики были выявлены следующие закономерности:

- все ученики внимательно слушали указания учителя и с интересом принимали участие в эксперименте, что говорит о повышении любознательности у учеников;

- ученики так же внимательно анализировали свои ответы и поступки в процессе эксперимента;

- почти каждый ученик пользовался возможностью поразмышлять и ответить на все вопросы наиболее полно;

- при трудностях с некоторыми вопросами все ученики свободно обращались к учителю, могли беседовать с ним, помогая себе размышлять над ответом.

Таким образом, в 1 классе произошла позитивная динамика, отраженная на рисунке 8. В классе 7 учеников с высоким уровнем эмоционального развития, 24 ученика – со средним, а также 1 ученик с низким уровнем. Педагогическая поддержка развития эмоциональной сферы повлияла на уровень эмоционального развития детей положительным образом.

Следует отметить, что в процессе наблюдения за организацией и проведением разработанных уроков, было выявлено, что преподаватель предпочитает демократический стиль общения с учениками. Ему присуща организация уроков в диалоговой форме, а также использование методов для создания продуктивной атмосферы на уроке, а именно:

- использование интересных и необычных форм преподнесения информации, юмора, а также обращение к жизненному опыту учащихся для стимулирования их интереса на уроке;

- в речи педагог не использовал насмешливой формы при обращении к ребенку, отсутствовал сарказм, который дети в силу возраста могли воспринимать неверно;

- педагог поддерживал учащихся, если они сталкивались с затруднениями, а также поощрял их за конкретную работу.

Так, описанные методы, которые использовались учителем во время работы с младшеклассниками, можно отнести к методам продуктивного взаимодействия.

#### Выводы по третьей главе

В процессе творческой деятельности ребенка значительная роль принадлежит рефлексии – совместному обсуждению результатов работы в конце занятия, которая может быть реализована в доступных формах: игровой, в виде презентации, беседы, опроса. Обязательным компонентом является самостоятельная активность учащихся, в процессе которой формируется и развивается оценочное мышление, способность сравнивать результаты труда, устанавливать соответствие с поставленными задачами и закрепление пройденного материала. Нельзя недооценить роль вербализации: проговаривание собственного замысла, описание признаков соответствия заданию, освоение новых слов, взаимодействие с аудиторией, готовность отвечать на вопросы – все это оказывает влияние на речевое развитие, обогащая словарный запас, понуждая к организации развернутого

высказывания, развивая воображение, влияет на формирование социально приемлемых моделей поведения. «Воспитывая детей... я увидел в рисовании одно из средств, развивающих творческое мышление, воображение. Я твердо убежден, что детский рисунок является необходимой ступенькой на пути к логическому, не говоря уже о том, что рисование помогает развивать эстетическое видение мира» – писал советский педагог и детский писатель В. Сухомлинский [22].

Таким образом, в процессе художественно-трудовой деятельности на уроках ИЗО ученики научились проявлять:

- эмоциональное отношение к произведениям изобразительного искусства и к окружающему миру;
- выражать собственные оценочные суждения о рассматриваемых произведениях искусства;

Проведение комплекса разработанных занятий помогло ученикам в выражении личных переживаний. Методы, примененные во время проведения занятий, способствовали укреплению не только межличностных отношений в классе, но и оказали содействие эффективному взаимодействию «ученик-учитель».

Цель эксперимента, а именно реализация продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем на уроках изобразительного искусства путем выполнения учениками 1 класса творческих заданий, направленных на развитие эмоциональной сферы обучающихся, была достигнута.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Известно, что в начальных классах закладывается фундамент успешного учения на последующих этапах. У младших школьников имеются значительные резервы и возможности психического и социального развития. С самого младшего школьного возраста начинается становление и развитие человека как личности, то есть это и его эмоционально-чувственная сфера, навыки, способности, черты характера и многое другое. Поэтому учителю так важно правильно выстроить процесс взаимодействия с учениками, чтобы он был максимально продуктивным и имел в результате качественные изменения личности ребенка.

В процессе выполнения данной работы поставленная цель была выполнена в полном объеме. А именно был организован педагогический эксперимент по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем на уроках ИЗО, а также был проведен анализ его результатов.

Также были выполнены в процессе работы были выполнены следующие задачи:

1. Были описаны психолого-педагогические аспекты продуктивного взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

2. Была проанализировать роль педагогических работников и родителей в развитии продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем.

3. Был организован педагогический эксперимент по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем.

4. Были поэтапно проанализированы результаты педагогического эксперимента по развитию продуктивного взаимодействия младших школьников с учителем.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев, А. Борин, Л. Панич. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика: учеб. пособие для пед. институтов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1988. – 478 с.
3. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. – Москва : Эксмо, 2009. – 464 с.
4. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии / пер. с англ. А. Грузберга / Э. Берн. – Москва : Эксмо, 2009. – 416 с.
5. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей : учебное пособие / М. Р. Битянова. – Москва : Эксмо-Пресс, 2001. – 576 с.
6. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений ; в 6 т. Т. 3 : проблемы развития психики / Л.С. Выготский ; под. ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Педагогика, 1983. – 369 с.
8. Дмитренко Т. А. Взаимосвязь стиля педагогической деятельности учителя и продуктивности мышления младшего школьник / Т. А. Дмитренко // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 45. – С. 356–362.
9. Иванова Н. В. Анализ зарубежного опыта организации взаимодействия образовательного учреждения и родителей младших школьников / Н. В. Иванова, Е. В. Минаева, Н. А. Воробьева // Педагогика и просвещение. – 2018. – № 4. – С. 27–42.
10. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 576 с.

11. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.
12. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения: академия педагогических наук СССР / П. П. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева ; сост. П. А. Лебедев. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с.
13. Ковалев В. А. Психологические тесты / В. А. Ковалев. – Москва : Просвещение, 2000. – 150 с.
14. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Собрание законодательства РФ. – 2020. – № 4. – Ст. 445.
15. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 132–137.
16. Кудимова Т. В. Модели педагогического общения в воспитательно-образовательном процессе / Т. В. Кудимова // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 494–496.
17. Овчарова Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – Москва : Академия, 2003. – 448 с.
18. Подласый И. П. Педагогика: в 3-х книгах, книга 3: Теория и технологии воспитания : учебник для студентов вузов, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика» / И. П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Владос, 2007. – 463 с.
19. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов ; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – Москва : Академия, 2000. – 512 с.

20. Сосновский Б. А. Психология : учебник для педагогических вузов / Б. А. Сосновский. – Москва : Высшее образование, 2008. – 660 с.
21. Столяренко Л. Д. Педагогика / Л. Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб, и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 448 с.
22. Сухомлинский В. А. Избранные произведения ; Том 2 : Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1979. – 798 с.
23. Федотова Е. Л. Теоретико-методологические основы педагогического взаимодействия : монография / Е. Л. Федотова. – Иркутск : Издательство Иркутского государственного педагогического университета, 1997. – 114 с.
24. Федотова Е. Л. Феномен интерактивного обучения и основные параметры его продуктивности / Е. Л. Федотова // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. – 2010. – Выпуск № 11. – С. 42–46.
25. Хусаинова Р. М. Психологическое сопровождение образовательного процесса : методическое пособие / Р. М. Хусаинова, И. М. Захарова, А. Н. Яшкова // Казань : Издательство «Бриг». – 2015. – 128 с.
26. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого. – 2000 – 88 с.
27. Эльконин Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д. Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 384 с.
28. Caspe M. et al. Family Involvement in Elementary School Children's Education / M. Caspe // Harvard Family Research Project, Winter. – 2006-2007. – № 2. – p. 1-12.



29. Desforbes C. The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review / C. Desforbes, A. Abouchaar // Research Report.– 2006. – p. 433.

30. Epstein J. Six types of involvement: keys to successful partnerships. National Network of Partnership Schools, John Hopkins University / J. Epstein. – Baltimore. – 2012. – p. 123.

31. Homans G. Social Behavior as Exchange / G. Homans. – N. Y., Harcourt. – 1974. – p. 231.

32. Houtenville A.J. Parental Effort, School Resources, and Student Achievement / A, J. Houtenville, K. S. Conway // Journal of Human Resources. – 2008. – № 43(2). – pp. 437–453.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1.1 – Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей»

№	Проявление эмпатических реакций и поведения	Часто	Иногда	Никогда
1	Проявляет интерес к эмоциональному поведению других			
2	Спокойно издалека смотрит в сторону ребенка, переживающего какое-либо состояние			
3	Подходит к переживающему ребенку, спокойно смотрит на него			
4	Пытается привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию другого			
5	Ярко, эмоционально реагирует на состояние другого, заражается им			
6	Реагирует на переживания другого, говоря при этом: «А я не плачу», «А у меня тоже», «А мне тоже..?»			
7	«Изображает» сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидает похвалы, поддержки			
8	Сообщает взрослому, как он пожалел, помог другому			
9	Предлагает переживающему эмоциональное состояние ребенкучто-либо (игрушку, конфетку и пр.)			
10	Встает рядом с ребенком, беспомощно смотрит на него, на взрослого			
11	Проявляет сочувствие только по просьбе взрослого (успокаивает, обнимает, гладит и пр.)			
12	Активно включается в ситуацию, по собственной инициативе помогает, гладит, обнимает и пр., т.е. производит успокаивающие действия			

### Обработка полученных результатов

Количественная интерпретация данных:

– если ребенок часто ведет себя адекватно поведению, означенному в пунктах 1, 5, 9, 12, то за каждое из этих проявлений он получает 6 баллов, что в сумме будет составлять 24 балла;

– если подобные формы поведения он обнаруживает лишь иногда, то ему присваивается за каждую по 5 баллов;

– если форма поведения ребенка часто адекватна означенным в пунктах 4, 6, 7, 8, то за них он получает по 4 балла;

– если проявление данных форм поведения (4, 6, 7, 8) наблюдается у ребенка лишь иногда, то он получает за них 3 балла;

– если поведение ребенка часто соответствует описанным в пунктах 2, 3, 10, 11, то ставится по 2 балла;

– если ребенок никогда не проявляет указанного поведения, то ставим 0 баллов.