

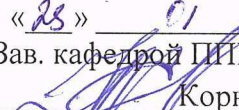


МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

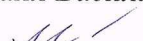
Кафедра Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

Психолого-педагогические технологии организации взаимодействия
учителя и обучающихся
Магистерская диссертация
по направлению: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль): Психология и педагогика образования личности
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
98 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«23» 01 2021 г.
Зав. кафедрой ПИПО и ПМ

Корнеева Н.Ю.

Выполнил(а):
Студен(ка) группы ЗФ-309-187-2-1
Зайцева Оксана Владимировна

Научный руководитель:
Кожевников Михаил Васильевич, д.фил.н.,
профессор


Челябинск
2021

Содержание

Введение

Глава 1. Теоретические основы психолого - педагогического взаимодействия.

1.1 Психолого - педагогическое общение как форма взаимодействия педагогов и учащихся

1.2 Сущностная характеристика основных технологий психолого - педагогического взаимодействия.

1.3 Роль педагога в возникновении и разрешении конфликтов в образовательном учреждении.

Выводы по 1 главе

Глава 2. Приемы психолого-педагогического взаимодействия и технология их применения в практической деятельности. Экспериментальное исследование взаимодействия учителя и младших школьников

2.1 Классификация приемов и методов психолого-педагогического взаимодействия

2.2 Приемы психолого-педагогического взаимодействия на основе педагогического требования

2.3 Диагностика уровня интеллектуального развития младших школьников

2.4 Анализ результатов опытно экспериментального исследования.

Выводы по 2 главе

Заключение

Список литературы

Приложение

Введение

В двадцать первом веке информационных технологий и прогресса в технике и науке очень сложно определить роль полноценного общения между людьми. Межличностное взаимодействие чаще всего переходит на второй план, где уступает место общению в интернете, удаленному контакту. Свои приоритеты диктует общество, для полноценного общения у многих людей попросту не хватает времени. В связи с этим уменьшается ценность коммуникации, возникают сложности во взаимодействии. В дальнейшем может произойти такой факт, который приведет к полному отказу от межличностных контактов, полностью заменив их техникой.

Люди сейчас уже начинают терять навыки общения. Уже сейчас все чаще возникают беспочвенные конфликты, коммуникативные барьеры, комплексы и другие психологические проблемы. Нам не стоит забывать о том, что мы сами формируем свой круг общения, и решаем какой объем информации готовы транслировать и воспринимать. Все это зависит не только от внешних факторов, но, прежде всего, от психики человека. Известные, с точки зрения психологии, категории индивидуально-психологических различий человека «экстраверсия-интроверсия» являются ярким подтверждением вышесказанному. Экстраверты - это те люди, которые взаимодействуют с окружающим миром, они не способны долгое время находиться в одиночестве, постоянно нуждаются в общении, движении. Им не свойственно долго держать обиду и заниматься психоанализом. Для интровертированного типа характерны психический склад которого характеризуется сосредоточенностью на своем внутреннем мире, коим она придает высшую ценность; необщительность, созерцательность, социальная пассивность, склонность к самоанализу, замкнутость, затруднение социальной адаптации [1].

К одному из выше предложенных типов можно определить путем психологической диагностики. Это как правило, множество различных

тестирований и методик, которые проводятся в детском возрасте в образовательных учреждениях. Результаты позволяют помочь ребенку построить максимально эффективный процесс взаимодействия с окружающими и адаптироваться в коллективе. Что в дальнейшем это может существенно повлиять на жизненное самоопределение человека, при отрицательном развитии возможно формирование комплексов и проблем в общении.

Сам процесс развития личностных качеств начинается, в первую очередь, в семье. Затем при достижении, уже семилетнего возраста ребенок приходит в совершенно другое учреждение. Где, школа уже не похожа ни на семью, ни на детский сад. Взаимоотношения с учителем в начальном звене отличаются от среднего звена и старшей ступени. Большим фактором здесь является сама личность педагога и его профессионализм. Педагог сам выбирает свой стиль взаимодействия, стратегию поведения и технологии взаимодействия.

Большое значение педагогического общения в учебно-воспитательном процессе указывали многие выдающиеся педагоги. А. С. Макаренко подчеркивал необходимость для учителя овладеть техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения: «Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений. Педагогическое мастерство заключается в постановке голоса воспитателя, и в управлении своим лицом. Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть... Но нельзя просто, играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность... Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [2].

«Убедительность педагога не пропорциональна громкости его голоса», многие, «педагоги» зачастую в педагогическом общении используют самый вульгарный крик. Болью и горечью проникнуты страницы книг выдающегося педагога В. А. Сухомлинского, которые посвященные учительскому крику. «Будьте осмотрительны, чтобы слово не стало кнутом, который, прикасаясь к нежному телу, обжигает, оставляя на всю жизнь грубые рубцы. Именно от этих прикосновений отрочество и кажется пустыней... Слово щадит и оберегает душу подростка только тогда, когда оно правдивое и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания «распечь», «пробрать»... слово педагога должно, прежде всего, успокаивать» [3]. Чаше педагогическое общение подменяется назидательным пустословием педагога, где вызывает у учащихся только одно желание: дождаться скорее конца урока. В. А. Сухомлинский по этому поводу писал: «Каждое слово, звучащее в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным и - это особенно важно - обращенным к совести живого конкретного человека, с которым мы имеем дело... чтобы не было обесценивания слов, а наоборот - чтобы цена слова постоянно возрастала» [4].

Профессор А. А. Леонтьев, анализируя одну из работ американских психологов Дж. Брофи и Т. Гудда «Отношения учителя и ученика» обращает внимание на собранные авторами данные, которые касаются «субъективности» общения учителя, где проявляется, прежде всего в избирательном отношении [5].

Данная магистерская работа посвящена изучению технологии педагогического взаимодействия и выбору наиболее эффективной с точки зрения психологии и педагогики.

Цель работы - обосновать необходимость правильного выбора технологии педагогического взаимодействия для эффективного общения педагога и учащихся и определить влияние стиля педагогического взаимодействия на качество общения.

Объект исследования - технология педагогического взаимодействия.

Предмет исследования - процесс педагогического общения в системе «учитель-ученик».

Гипотеза исследования состоит в том, что педагогическое взаимодействие зависит от правильно выбранной педагогической технологии. Если технология педагогического взаимодействия направлена на личностное развитие ученика, то процесс педагогического общения будет наиболее эффективным и оптимальным.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования обусловили постановку следующих задач:

- . Проанализировать и изучить психолого-педагогическую научную литературу по проблеме исследования.

- . Изучить сущность технологии педагогического взаимодействия.

- . Проанализировать опыт работы педагогов общеобразовательной школы по проблеме выбора технологии педагогического взаимодействия в системе «учитель-ученик».

- . Разработать рекомендации для педагогов, которые помогли бы в выборе оптимальной педагогической стратегии и технологии педагогического взаимодействия с психолого-педагогической точки зрения.

Теоретико-методологическую основу исследования составили психолого-педагогические научные труды Марковой А.К. «Психология труда учителя» и т.д. по проблеме выбора наиболее оптимальной педагогической стратегии взаимодействия в системе «учитель-ученик», Загвязинского В.Н. «Педагогическое творчество учителя», Леонтьева А.А. «Педагогическое общение», Мудрик А.В. «Учитель: мастерство и вдохновение», Канн - Калик В.А. «Учителю о педагогическом общении».

Для решения поставленных задач и достижения цели использовался комплекс методов: анализ и изучение документов и научной литературы, обобщение опыта, теоретический анализ и синтез, тестирование и наблюдение.

Структура работы. Магистерская работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованных источников.

Глава 1. Теоретические основы психолого - педагогического взаимодействия

1.1 Психолого - педагогическое общение как форма взаимодействия педагогов и учащихся

В современной психологии центром теории деятельности является человек, он вступает в различные отношения с окружающими. Именно в процессе общения раскрываются существенные силы индивида и коллектива.

Общение – это не просто ряд последовательных действий (деятельности) общающихся субъектов. Любое действие непосредственного общения предполагает воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие. Общение изучается такими науками как социология, педагогика, философия, общая и социальная психология и другими науками.

Общение - важнейший профессиональный инструмент педагогической деятельности. Исследования А.А. Леонтьева, В.А. А. И Щербатова Канн - Калика, А.Н. Мудрика, и других доказали большое значение общения в труде педагога.

Общение между педагогом и учащимся, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно развивающие задачи, называют педагогическим общением. В формальном значении педагогическое общение определяется как профессиональное общение отдельного педагога или группы педагогов (педагогического коллектива) с учащимися в процессе обучения и воспитания учащихся как в урочное, так и во внеурочное время [6].

Психолого - педагогическое общение - это профессиональное общение учителя и учеников на уроке и вне его, которое направлено на

создание благоприятного психологического климата[5]. Неправильное общение приводит к неуверенности, нарушению динамики речи со стороны школьников, ослаблению внимания, памяти, работоспособности, страху. В итоге, рождается устойчивое негативное отношение к учителю, а потом и к предмету. А.А. Леонтьев считал, что общение учителя с учениками должно вызывать радость постижения, усиливать жажду деятельности, содействовать оптимизации учебно - воспитательного процесса[4].

Идеал товарищеских отношений в советской школе возник с первых дней ее возникновения. За это ратовали известные педагоги того времени: С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, считая, что коллективное сотрудничество – это основа общения учителя и учащихся.

Исходя из гуманной направленности школы, А.С. Макаренко пришел к выводу о том, что в общении учителя и учащихся главным должны быть отношения, которые будут основаны на уважении и требовательности. Педагогическое мастерство, по мнению Макаренко, это искусство влиять на воспитанника, заставляя его переживать и осознавать необходимость определенного поведения[8].

В.А. Сухомлинский дал много мудрых советов относительно педагогического общения. Подчеркивая, что воспитание словом - наиболее уязвимое место и самое слабое советской школы, где требовал от учителя мастерского владения им: "... каждое слово, сказанное в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным..." [7]. Сухомлинский В.А. особенно осуждал крик педагога, считая его ничемным инструментом воспитания.

Во многих работах советских педагогов, таких, как: И.П. Волкова, Т. И Лысенковой, В.Ф. Гончаровой, Ш.А. Амонашвили, Е.И. Шапотова, М.П. Ильина, С.Н. Щетинина и других, было доказано, что эффективное обучение возможно только на позициях педагогики сотрудничества. Все

они говорят: учитель идет на встречу детям, он стоит на точке зрения ребенка, как на платформе, с которой ведет за собой.

Понятие "педагогическое общение" стало предметом специальных научно-педагогических исследований сравнительно недавно - в 70 - 80-е годы 20 века.

Проблемой изучения структуры педагогического общения занимались Я. Яноушек, Н.С. Трубецкой, В.А. Артемов, Р.О. Якобсон, А. Гардинер, и другие.

Изучением функциональных единиц педагогического общения занимались А.К. Маркова, Л.А. Харева, Т.А. Стежко, Л.Н. Т.С. Путиловская, Никипелова М.И., Лисина.

В педагогической деятельности достаточно активно исследуются затруднения или трудности взаимодействия между учителем и учащимися с целью определения факторов, влияющих на затруднения, причины, их вызывающие и т.д. (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Е.В. Цуканова, В.А. Канн - Калик В.В., Рыжов, Л.А., Поварницына и др.).

В результате, проблема общения в системе «учитель-ученик» активно изучается многими учеными, при этом остается актуальной и в настоящее время.

Можно выделить два вида общения:

1) социально ориентированное (доклад, лекция, телевизионное выступление, ораторская речь, и т. д.), в ходе которого решаются социально значимые задачи, организуется социальное взаимодействие, реализуются общественные отношения;

2) личностно ориентированное, которое может быть деловым, направленным на какую-то совместную деятельность, или связанным с личными взаимоотношениями, не имеющими отношения к деятельности[9].

Общение это одна из форм взаимодействия учителей с учащимися. В

большой части оно достаточно регламентировано по формам и содержанию, и потому не является способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В общении отчетливо выделяются ролевые позиции учителя и ученика, которые отражают «нормативный статус» каждого. Поскольку процесс общения протекает непосредственно, т.е. лицом к лицу, оно приобретает личностное измерение. Учащимся далеко не безразличны индивидуальные особенности педагога. У учащихся складывается групповая и индивидуальная шкала оценок о каждом учителе. В иных случаях, когда действие педагога в чем-то не соответствует элементарной этике, подрывается не только его личный престиж, но и авторитет всей педагогической профессии. В итоге снижается эффективность личностного воздействия педагога.

Манера общения педагога с учащимися прежде всего обусловлена его профессионально-предметной подготовленностью (умения и навыки в области своего предмета, знания, а также в области педагогики, методики и психологии), его научным потенциалом и профессиональными установками и идеалами. В этом ракурсе воспринимаются и качества его личности. Кроме знаний, педагог проявляет свое отношение к миру, людям, профессии в процессе общения. В этом смысле гуманизация педагогического общения тесно связана с гуманитарной культурой педагога, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния учащихся, а изучать и понимать их [10].

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

Педагогическое общение, как было отмечено В. А. Кан-Каликом, имеет достаточно сложную структуру и состоит из нескольких этапов: прогностического, «коммуникативной атаки», управленческого общения, анализа общения.

Прогностический этап требует знания особенностей аудитории: вероятностных затруднений, характера познавательной деятельности, динамики работы. Материал учителя должен быть мысленно им представлен в ситуации предстоящего взаимодействия, а также продуман не только от лица учителя, но и от лица школьников по возможности в разных вариантах.

«Коммуникативной атакой» называемый этап, который направляет учителя на быстрое включение класса в работу. На этом этапе учителю нужно владеть динамическим воздействием и приемами самопрезентации.

«Управленческое общение» умение учителя поддерживать инициативу школьников, а также правильно организовывать диалогическое общение, корректировать свой замысел с поправкой на реальные условия.

В соответствии с традиционной классификацией стили педагогического общения делятся на авторитарный, демократический и попустительский (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский, М.Ю. Конодратев и др.) [11].

1. Авторитарный стиль («разящие стрелы»). Учитель сам определяет направление деятельности группы, говорит, кто с кем должен сидеть, работать, ограничивает всякую инициативу учащихся, они живут в мире догадок. Основные формы взаимодействия: указание, приказ, выговор, инструкция, даже редкая благозвучность звучит как команда, а то и как оскорбление: «Ты сегодня хорошо ответил. Не ожидал от тебя такого». Такой учитель высмеивает виновного, обнаружив ошибку, чаще

все го не объясняя, как ее можно исправить. В е го отсутствие работа замедляется, а то и вовсе прекращается. Учитель лаконичен, у него преобладает начальственный тон, нетерпение к возражениям.

А вторитарный стиль связан нравственной невоспитанностью педагога, с недостаточностью педагога, а также, говорит о низком уровне культуры педагога, о его пренебрежении индивидуальными особенностями детей, игнорированием принципа самостоятельности организации детской жизни.

А вторитарный педагог свое внимание акцентирует на негативных поступках ученика, и наряду с этим он не принимает во внимание мотивы этих поступков. Внешние показатели успешности деятельности для авторитарных педагогов (дисциплина на уроке, успеваемость, и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагоприятная.

2. Попустительский стиль общения такой стиль объясняется минимальной работой педагога, что объясняется снятием с себя всей ответственности за ее результаты. Нередко такие педагоги выполняют свои обязанности формально, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения предполагает тактику не вмешательства, где за основу ставится незаинтересованность проблемы и равнодушие, как учащихся, так школы. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля деятельности школьников и динамики развития их личности. Дисциплина и успеваемость в классах неответственных педагогов находится на неудовлетворительном уровне.

Общими особенностями этих двух стилей общения, несмотря на их противоположность, являются дистантные отношения, явная обособленность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения, отсутствие доверия, отчужденность,

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества учащихся педагогического взаимодействия, чаще называемый демократическим.

3. Демократичный стиль («возвращающийся бумеранг»). Проявляется в опоре руководителя на мнение коллектива. Учитель старается донести цель деятельности до сознания каждого ученика, подключает всех к активному участию в обсуждении хода работы, а также видит свою задачу не только в координации и контроле, но и воспитании. Каждый ученик поощряется, у него появляется уверенность в себе, развивается самоуправление. Демократичный учитель оптимально старается распределить нагрузки, учитывая индивидуальные склонности и способности каждого ученика, развивает инициативу, поощряет активность. Основные способы общения у такого учителя — совет, просьба, информация.

Для учителей, которые придерживаются данного стиля, характерна адекватная оценка их возможностей, активно-положительное отношение к учащимся, успехов и неудач. Учителям свойственно глубокое понимание ученика, а также цели и мотивы его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен. [12].

4. Либеральный стиль («плывущий плот»). Учитель старается не проявлять активности, не вмешиваться в жизнь коллектива, легко подчиняется другим, рассматривает вопросы формально, подчас противоречивым влияниям. Фактически он самоустранился от ответственности за происходящее.

В. А. Кан-Калик [13] выделял следующие стили общения:

1) общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;

2) общение на основе дружеского расположения;

3) общение-дистанция;

4) общение-устрашение;

5) общение-заигрывание.

В общении на основе увлеченности совместной творческой деятельностью в основе стоят устойчиво-положительное отношение педагога к делу и детям, его стремление совместно (а значит, и демократично) решать вопросы организации деятельности. Увлеченность совместным творческим поиском — наиболее продуктивный для всех участников педагогического процесса стиль общения. Вся система отношений с детьми у мастеров педагогического труда, как свидетельствует опыт, выстраивается именно на этой основе.

Общение на основе дружеского расположения, которое связано на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Наиболее распространенным является **общение-дистанция**. Суть такого общения заключается в дистанции, которую создает педагог: «Вы не знаете — я знаю»; «Слушайте меня — я старше, на эти позиции не сражимся, я имею большой опыт». В целом такой педагог может иметь положительное отношение к ученикам, но для организации его деятельности ему ближе авторитарный стиль, что снижает общий творческий уровень совместной работы с учащимися. В общем итоге, этот стиль общения ведет к педагогическим неудачам.

Общение-устрашение сочетает в себе авторитарность учителя с его отрицательным отношением к учащимся и проявляется в способах организации деятельности. К таким формам можно привести примеры такие как: «Вы должны слушать внимательно, в противном случае, я

поставлю двойку», «Вот вы у меня узнаете, когда будет задано задание» и т. д.

Обычно такой стиль создает на уроке атмосферу эмоционального неблагополучия, нервозности, тормозит творческую деятельность, так как ориентирует не на программу действий, а на ее запреты и ограничения.

Проявление м либерализма, не требовательности при возможном положительном отношении к детям является **общее не-заигрывание**. Это связано со стремлением за все ва ть дешевый, ложный, а вторичный. А причиной такого проявления является, с одной стороны, желание понара виться классу, стремление быстро установить контакт, а с другой — отсутствие навыков профессиональной деятельности.

Учитывая е тся большой интерес исследователей к педагогическому общению, как отмечает В. Я. Ляудис [14] наименее ра зра ботанными остаются кате гории **вза имодействия и совместной деятельности** педагога и учеников.

Изучая учебное взаимодействие в ра мках анализа структуры индивидуальной деятельности, В. Я. Ляудис выделяе т его цель, предмет, продукт, средства, способы (операции).

Целью совместной учебной деятельности преподавателя и учащихся является построение механизма саморегуляции учения, осваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимодействий и позиций личности в них.

Предметом являются далеко не сразу обобщаемые и осознаваемые способы деятельности учения и нормы взаимодействия и общения.

Продуктом является актуализация новых смыслов учения и выдвижение учащимися новых целей учения, а также целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности и регулирующей личностных позиций в партнерстве.

Средством достижения целей совместной деятельности выступают: система совместно решаемых продуктивных и творческих задач и система форм взаимодействия как преподавателя и учащихся, так и учащихся друг с другом [14].

Взаимодействия в системе «учитель — ученик» обеспечивают взаимодействие между самими учащимися, что создает основу для развития многообразия этих форм. Личностные позиции, которые возникающие в процессе учебных взаимодействий, оказывают непосредственное влияние на внутренний мир как на ученика, так и учителя.

Взаимодействие между учеником и учителем может протекать на разных уровнях - **профессиональном и личностном**. Оно может как **положительным**, если способствуют развитию личности, так и **отрицательным**, если не стимулирует интеллектуального и духовного становления ученика. Отношения «учитель — ученик» могут носить **ситуативный характер**, то есть возникать от случая к случаю, а могут **быть устойчивыми и стабильными**. Контакт учителя и ученика может быть **формальным и содержательным**. А также может быть **содержательным** в том случае, если у ученика возникает потребность в достижении выдвинутой учителем цели.

В личностно-развивающей системе обучения, где приоритетом является личность ученика, демократический характер отношений порождает атмосферу сочувствия, искренности, поддержки. Причем демократический характер имеет двустороннюю направленность и распространяется на личность и учителя, и ученика, которые выполняют совместную учебную деятельность.

Совместной учебной деятельностью называют акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными

сигналами этих действий и операций между преподавателем и учащимися, между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности [14].

Решающую роль в становлении и развитии педагогического общения играют профессионализм, личность, и мастерство учителя. Что является одним из аспектов педагогического мастерства, его профессиональным качеством является педагогический такт.

Педагогический такт — это мера педагогически целесообразного воздействия учителя на учащихся, умение установить продуктивный стиль общения.

Несомненно, в реальной педагогической практике чаще всего возникают «смешанные» стили общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего опыта индивидуальные приемы авторитарного стиля общения. Иногда они оказываются достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися, где имеется низкий уровень социально-психологического и личностного развития.

Таким образом, возвращаясь к роли личного общения учителя с учащимися в процессе учебно-воспитательной работы можно сделать вывод о том, что личное влияние учителя на ученика, взаимоотношения его и учащихся играют исключительно важную роль в обучении и воспитании.

Заповеди педагогического общения (по В. А. Кан-Калику, 1987):

1. Педагогический процесс основывается на отношениях учителя с детьми, именно они — отношения — первичны в педагогическом взаимодействии;

2. При организации педагогического общения нельзя исходить только из педагогических целей и задач... Такое замыкание педагогического общения только на функциональных особенностях ведет к тому, что учитель стремится к общению, так сказать, «от себя»: «Мне это нужно...

Это связано с педагогическими целями...», а ребенок с его интересами незаметно ускользает из поля педагогического видения. Очень важно строить педагогическое общение с детьми не «от себя», а «от них»;

3. Организуя педагогическое общение, стремитесь точно и адекватно ориентировать свою речь на конкретного ребенка или на группу учащихся. Это значит, что надо учитывать индивидуально-типологические особенности школьника, его позицию в классе, систему межличностных отношений с другими одноклассниками. Помните – это так же важно, как и отобрать верные методы обучения и воспитания;

4. Постоянно помните, что общение в педагогическом процессе нельзя ограничивать только одной функцией – информативной. Необходимо использовать весь многофункциональный «репертуар» общения, т. е. реализовывать задачи и обмена информацией, и организации взаимоотношений, и познания личности ребенка, и оказания содействия;

5. Вступая в контакт с детьми, не организуйте с ними общение «по вертикали», сверху вниз. Помните, что даже малыш стремится в какой-то мере отстаивать собственную самостоятельность и значительность во взаимоотношениях;

6. Учитесь видеть себя как бы со стороны, глазами детей;

7. Умейте слушать детей. Надо выслушивать до конца, даже если школьник, на ваш взгляд, говорит неверно и у вас мало времени. Это важнейший показатель вашего внимания к личности ребенка;

8. Организуя общение с детьми, постоянно стремитесь понять их настроение, улавливайте малейшие изменения в микроклимате класса, не воспринимайте психологическую ситуацию общения как нечто стабильное;

9. Доказывая неверность мнения ученика, не задевайте недостатки его характера;

10. Учитывайте большую эмоциональность и ранимость девушек.

Они негативно реагируют на прямое педагогическое воздействие, поэтому необходимо выстраивать систему косвенного влияния;

11. Избегайте штампов в общении с детьми. Не забывайте, что в процессе многолетнего общения с классом мы порой привыкаем к сложившимся стереотипам общения и невольно переносим из года в год;

12. Старайтесь преодолевать негативные установки по отношению к некоторым школьникам – это не только мешает вашим взаимоотношениям с ними, но и отрицательно сказывается на общей атмосфере в коллективе;

13. Чаще улыбайтесь детям. Это говорит о том, что вам встреча с ними приятна;

14. Стремитесь, чтобы в процессе вашего взаимодействия с детьми чаще звучали одобрение, похвала, поощрение. Это ведет к тому, что школьник начинает связывать с вашей личностью собственные положительные эмоциональные переживания;

15. Дети должны знать, как вы к ним относитесь. Позитивное, доброжелательное отношение к учащимся существенным образом влияет на восприятие ими нашего поведения, собственной деятельности, каждого микроэлемента педагогического процесса;

16. Если вы чувствуете, что назрела необходимость в индивидуальной беседе с учащимся, помните, что необходимо разработать стратегию и тактику предстоящего разговора;

17. Следите за собственной речью. Помните, что она – отражение вашей личности; не употребляйте вульгаризмов, не повторяйте речевые ошибки учащихся.

1.2 Сущностная характеристика основных технологий психолого - педагогического взаимодействия

Психолого - педагогическая технология - это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех психолого - педагогических действий. Она может рассматриваться как совокупность внутренних и внешних действий, на правленность которых осуществляет принципы в их объективной взаимосвязи, где все целое проявляет личность педагога. В этом состоит отличие технологии от методики преподавания и воспитательной работы. Следует отсюда вывод: что любая педагогическая задача может быть эффективно решена только с помощью выбора эффективной технологии, которая реализуется квалифицированным педагогом-профессионалом.

Технологии могут быть представлены как технологии воспитания, технологии обучения (дидактические технологии).

Психолого - педагогическая технология тесно взаимосвязана с педагогическим мастерством. Совершенное владение технологией и есть мастерство, поэтому одна и та же технология, осуществляемая разными учителями, поможет определить степень их профессионализма и педагогического мастерства [15].

Для решения задачи независимо от временных рамок или их содержания можно различать взаимосвязанные частные и общие технологии. К общим технологиям относятся конструирование, например, процесса обучения и его осуществления. Частные - это технологии решения таких задач обучения и воспитания, как педагогическое стимулирование деятельности учащихся, контроль и оценка ее результатов, и более конкретных - типа анализа учебной ситуации, организации начала урока и др.

Продуктивность педагогической деятельности во многом

предопределяется уровнем овладения учителем технологией педагогического общения. Проявляются, многие серьезные затруднения в воспитании и решении задач обучения они возникают из-за неумения учителя правильно организовать общение с детьми. Благоприятное воздействие педагога на личность ученика осуществляется только через живое и непосредственное общение с учениками.

Психолого-педагогическое взаимодействие – это такой процесс, который происходит между учителем и учеником, направленный на развитие личности ребенка. Педагогическое осмысление – это понятие получило в работах В. И. Загвязинского, Л. А. Левшина, Х. Й. Лиймеса и др. Педагогическое взаимодействие – сложный процесс, состоящий из множества компонентов: дидактических, воспитательных и психолого-педагогических взаимодействий. Оно обусловлено:

- 1) учебно-воспитательной деятельностью;
- 2) воспитанием;
- 3) целью обучения.

Психолого - педагогическое взаимодействие присутствует во всех видах человеческой деятельности:

- 1) трудовой;
- 2) познавательной;
- 3) творческой.

Главным образом, в его основе лежит, сотрудничество, которое является началом социальной жизни человечества. Взаимодействие играет важнейшую роль в человеческом общении, в партнерских и деловых отношениях, а также при проявлении милосердия, соблюдении этикета.

Психолого - педагогическое взаимодействие имеет две стороны: личностную и функционально-ролевою. Личностная сторона говорит о том, что педагог, взаимодействуя с учениками, передает им свою

индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и в свою очередь формируя соответствующую потребность и способность у учащихся. В силу этого личностная сторона педагогического взаимодействия в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценностную сферу воспитанников. Однако практика пока требует, что с такой установкой работают лишь педагоги, которые имеют высокий уровень в педагогической деятельности. Функционально-ролевая сторона это взаимоотношения учителя и ученика, где учитель выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность учащихся, контролирует ее результаты [16].

Психолого - педагогическое общение имеет динамику, соответствующую логике педагогического процесса (замысел, воплощение замысла, анализ и оценка). Отсюда следует:

- 1) моделирование предстоящего общения в процессе подготовки к уроку или мероприятию (прогностический этап);
- 2) организация непосредственного общения (начальный период общения)
 - «коммуникативная атака»;
- 3) управление общением в педагогическом процессе;
- 4) анализ осуществленной технологии общения и моделирование новой для решения другой педагогической задачи.

Все эти стадии характеризуют поэтапное разветвление психолого - педагогического общения.

Первая стадия психолого - педагогического общения – это моделирование – оно связано с осуществлением своего образного планирования коммуникативной структуры взаимодействия, сложившейся ситуации, индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом.

Вторая стадия психолого - педагогического общения подразумевает организацию непосредственного общения, во время которого педагог берет на себя инициативу, позволяющую ему иметь некоторое преимущество в управлении общением. С этой целью осуществляется ориентировка в условиях предстоящего общения, включающая осознание педагогом стиля собственного общения с учащимися, мысленное восстановление опыта его общения с данным классом, уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях. Там же здесь происходит и конкретизация объекта общения. Обычно в качестве объекта общения выступает класс в целом, но в зависимости от конкретных педагогических задач коммуникативное внимание педагога может сосредотачиваться на группе детей или на отдельном воспитаннике.

Третья стадия психолого - педагогического общения - управление общением, суть которого состоит в коммуникативном объединении применяемых методов воздействия. Управление общением складывается из конкретизации модели общения, уточнения условий и структуры общения, осуществления непосредственного общения.

Основным условием управления общением является инициативность педагога, которая позволяет решать ряд стратегических и тактических задач: объединить руководство процессом, создать эмоциональную атмосферу и др.

Четвертая стадия - анализ хода и результатов осуществленной технологии психолого-педагогического общения. Чаще всего она называется стадией обратной связи в общении она соответствует заключительному этапу решения коммуникативной задачи. Без заключительного этапа момент не только ухудшается, но и может стать неадекватным. Основное назначение этой стадии - диагностически-коррекционное [17].

Этапы процесса психолого - педагогического общения в реальной педагогической деятельности могут быть разными. В результате предстает логика раскрывает наиболее типичные ситуации, которые складываются в процессе психолого - педагогического общения.

1.3 Роль педагога в возникновении и разрешении конфликтов в образовательном учреждении.

Многие школы сейчас выглядят как после сражения. Педагоги испытывают нервные нагрузки, которые происходят, в связи многими изменениями в области образования, введении новых стандартов, изменение в оплате труда. Наряду с этим повышается уровень нервозности и самих руководителей образовательных учреждений, детей, их родителей, все это приводит к конфликтности и подавленности современных педагогов. Соответственно стрессовое состояние, не может быть положительным результатом, оно влияет в первую очередь на качество работы педагога, и на взаимосвязь с обучающимися. За психологическое здоровье детей ответственность ложится именно на взрослых, в том числе на институте социализации, которые они возлагают.

Изодня в день складываются различные педагогические ситуации, где необходимо занимать определенную позицию, оценивать поведение ребенка, использовать разные формы воздействия на него. В педагогической деятельности конфликт проявляется стремление педагога утвердить свою позицию и соответственно происходит протест ученика против несправедливого наказания, не желаемой оценки. Нынешнему ученику каждый день трудно выполнять правила поведения в школе, а также требования учителя на переменах и уроках, поэтому для детей свойственны нарушения общего порядка, так как дети в школе не только занимаются учебным процессом, но и обижаются, ссорятся, меняют свое

настроение и т.п.

Правильно реагируя на поведение ребёнка, учитель берет ситуацию под собственный контроль и восстанавливает порядок. Если учитель неправильно оценил ситуацию, поспешил в оценке поступка ребёнка, часто приводит к ошибке, происходит возмущение у ученика, что была несправедливая оценка со стороны учителя, и тогда назревает конфликт.

Конфликт сам по себе – это нормальное социальное явление, где вполне естественно для динамического социума, каким является современная школа. И тем не менее конфликты надолго нарушают систему взаимоотношений между учителем и учеником, что вызывает у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своей работой. Для этого педагогу нужно уметь владеть навыками предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, так как ситуация может накалиться и приобрести все большую остроту [18].

Структурные компоненты педагогических конфликтов:

- конфликтная ситуация, которая включает в себя субъект и объект конфликта;
- инцидент;
- конфликтное взаимодействие (Рисунок 1) [19].

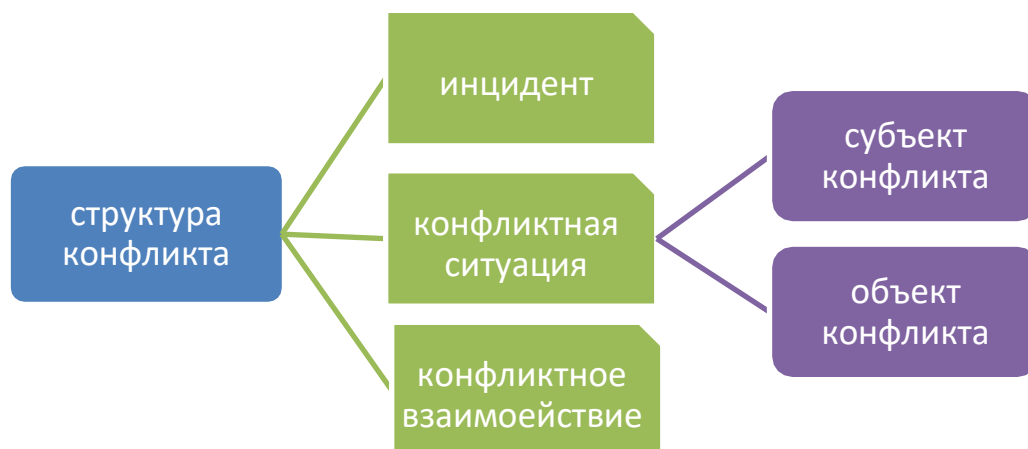


Рисунок 1 - структура конфликта.

В развитии конфликтной ситуации выделяют следующие стадии:

- стадия формирования противоречий. К данным противоречиям могут относиться интересы конфликтующих сторон, ценности и нормы поведения. Ведет к развитию потенциально конфликтной ситуации;

- стадия возникновения конфликта. На данной стадии один участник конфликта осознает факт ущемления его интересов другим;

- активная стадия конфликта, выражающаяся в резких эмоциональных проявлениях;

- стадия урегулирования конфликта.

При неудовлетворенности потребностей одного из участников конфликта возникает конфликтная ситуация.

Конфликтная педагогическая ситуация представляет собой совокупность объективных и субъективных условий, возникающих в образовательном пространстве и создающих определенное психологическое напряжение, вследствие чего ослабляется рациональный контроль субъектов общения и активизируется их эмоциональное восприятие сложившихся противоречий.

В структуру конфликтной ситуации в образовательной сфере входят:

- субъект конфликта;

- объект конфликта.

Также многие ученые сходятся во мнении, что участники конфликта и стороны конфликта - это понятия, являющиеся синонимами.

К субъектам конфликта относят:

- учащиеся;

- педагоги;

- администрация;

- родителей [20].

К объекту конфликта относят:

- ценности;
- ресурсы (материальные, социальные или духовные);
- нормы;
- требования;
- идеи.

Сущностью конфликта, причиной его возникновения является предмет. Например, если объектом конфликта между учителем и учащимся является отметка, то предметом является право ученика оспорить отметку преподавателя.

Спусковым механизмом для перерастания конфликтной ситуации в конфликт является инцидент (определенное конкретное обстоятельство).

Благодаря инциденту, возникает противоборство между конфликтующими сторонами. В данной ситуации конфликтная ситуация перерастает в конфликт [21].

Переход к конфликтной ситуации происходит по следующему алгоритму действий:

- Восприятие ситуации конфликтующими сторонами с субъективной точки зрения;
- Процесс оценивания сложившейся ситуации;
- Восприятие сложившейся ситуации и оценивание ее как конфликтной;
- Активное конфликтное взаимодействие.

От выбора стиля конфликтного взаимодействия зависит течение конфликта [22].

При конфликтном взаимодействии, действия конфликтующих сторон находятся в тесной взаимосвязи. Они зависят друг от друга и в конечном итоге приобретают характер взаимодействия.

Взаимодействие педагога и учащихся оказывается наиболее

эффективным в случае ориентации обеих сторон на сотрудничество в условиях совместной деятельности. Но, педагогическая практика показала, что наличие общей цели еще не гарантирует отсутствия трудностей и противоречий в ее организации и осуществлении.

Однако, отражением этих противоречий между участниками совместной деятельности является межличностный конфликт. Он представляет собой некую ситуацию взаимодействия людей, которые либо преследуют взаимоисключающие или недостижимые одновременно обеими сторонами цели, либо стремятся реализовать в своих взаимоотношениях несовместимые ценности и нормы.

Суть конфликта заключается в том, что в нем сталкиваются представители разных социальных групп, обладающих различным статусом.

Типичные конфликтные ситуации, участниками которых являются педагог и учащийся, характеризуется несовпадением, а иногда и прямой противоположностью их позиций в отношении учебы и правил поведения в школе. Несерьезное отношение к учебе, недисциплинированность, тогу или иного ученика и излишняя авторитарность, нетерпимость со стороны учителя – являются основными причинами острых межличностных столкновений. Пересмотр и своевременное выявление ими своих неправильных позиций может устранить конфликтную ситуацию и не позволить ей перерасти в открытый межличностный конфликт[23].

Межличностные конфликты, возникающие между учащимися и педагогами, по своему содержанию могут быть личными и деловыми. Их характер и частота зависят от уровня развития классного коллектива: чем выше этот уровень, тем реже в классе создаются конфликтные ситуации. В сплоченном коллективе всегда имеется общая, поддерживаемая всеми его членами цель, а в ходе совместной

деятельности формируются общие нормы и ценности. Деловые конфликты между педагогом и учащимися имеют преимущества, они возникают как следствие объективных, предметных противоречий совместной деятельности. Большинство носят положительный характер, направлены на определение эффективных путей достижения общегрупповой цели.

Данный конфликт не исключает эмоциональной напряженности, ярко выраженного личного отношения к предмету разногласий. Но личная заинтересованность в общем успехе не позволяет конфликтующим сторонам сводить счеты, самоутверждаться путем унижения другого. В отличие от конфликта личного характера, после найденного правильного решения, породившего деловой конфликт, взаимоотношения его участников нормализуются.

Многообразие возможных конфликтных ситуаций в классе и способов конфликтного взаимодействия требует от педагога поиска оптимальных путей разрешения конфликта. Своевременность и успешность этого процесса являются условием того, что деловой конфликт не перейдет в личностный.

Разрешение конфликта может быть продуктивным только в том случае, если педагог подвергает тщательному анализу причины, мотивы, которые привели к создавшейся ситуации, цели, вероятные исходы конкретного межличностного столкновения, участником которого он оказался. Способность учителя быть при этом объективным является показателем не только его профессионализма, но и ценностного отношения к детям[24].

Исследования и опыт убеждают в не возможности найти универсальный способ разрешения разнообразных по своей направленности и характеру межличностных конфликтов. Одним из условий их преодоления является учет возрастных особенностей учащихся,

так как формы конфликтного взаимодействия педагога и учащегося и способы разрешения их конфликта во многом определяются возрастом школьников.

Решение данных конфликтных ситуаций – это элемент профессиональной педагогической подготовки учителя. Психолого-педагогическое воздействие может проявляться в разных аспектах.

Первый, стиль взаимодействия учителя с другими учениками служит примером для воспроизводства во взаимоотношениях с одноклассниками. Стиль общения и педагогическая тактика учителя оказывают положительное влияние между сверстниками и их родителями. Зачастую у «авторитарных» учителей конфликтов в классе происходит больше.

Второй, учитель обязан вмешиваться в конфликты детей и их прогуливать, но не поддаваться. Все зависит от ситуации либо административное вмешательство, или рекомендательный характер. Положительное разрешение конфликта – это вовлечь обе стороны в совместный проект, работу, с участием и других учеников, особенно лидеров класса.

Управлением конфликтом, прогнозировать его развитие и умение разрешать – это своеобразная «техника безопасности».

В. М. Афонькова утверждает, что успешность вмешательства в конфликты учащихся зависит от позиции педагога. Таких позиций может быть, как минимум, четыре:

– позиция авторитарного вмешательства в конфликт – педагог, будучи убежден, что конфликт – это всегда плохо и что с ним надо бороться, старается подавить его;

– позиция нейтралитета – педагог старается не замечать и не вмешиваться в столкновения, возникающие среди воспитанников;

– позиция избегания конфликта – педагог убежден, что конфликт –

показатель его не удач в воспитательной работе с детьми и возникает из-за незнания, как выйти из создавшейся ситуации;

– позиция целесообразного вмешательства в конфликт – педагог, опираясь на хорошее знание коллектива учеников, соответствующие знания и умения, анализирует причины возникновения конфликта, принимает решение либо подавить его, либо дать возможность развиться до определенного предела [25].

Рассматривая эти тактики, не одна не является универсальной, так как имеют свои особенности. Всегда необходимо выявить причину создания конфликта, при его разрешении нужно учитывать возрастной фактор. Пренебрежение знаниями возрастной психологии учителем зачастую приводит к множеству конфликтных ситуаций, обостряет негативные черты кризисных периодов и отрицательно сказывается на учебной деятельности ученика.

Возрастная периодизация и выделение характерных для каждого возраста ситуаций и конфликтов дают возможность учителю ориентироваться в тех причинах, которые нарушают взаимодействие с учеником. К психолого-педагогической характеристике возраста относятся ведущая деятельность, кризисные периоды, психические процессы возрастные новообразования, и в частности, особенности общения. Такие ситуации свойственны для младшего звена: проблемы поведения, проблемы адаптации учеников в школе, нарушение внимания, страхи, воровство, драки и прочее. Эти ситуации обусловлены эмоциональными, личностными и поведенческими особенностями учащихся. При решении конфликтной ситуации педагогу необходимо использовать метод проекции: рассказы, мультфильмы, сказки рассматривать аналогичные ситуации, которые встречаются в данном возрасте и находить пути предотвращения конфликта либо предупреждение к их возникновению.

Все больше встречается тревожных, гиперактивных и агрессивных детей. «Трудные дети» которые создают зачастую много конфликтных ситуаций. Чтобы разрешить эти ситуации, учителю нужно знать особенности этих детей, чтобы адекватно разрешить возникшую ситуацию. В каждом конкретном случае необходимо подбирать соответствующие алгоритмы и методы.

Довольно часто конфликтные ситуации в подростковом возрасте. Большинство конфликты возникают из-за возникшего у подростка чувства взрослости и стремления признать себя таковым и отсутствие у педагога оснований для признания его равным себе. В случае неверной тактики педагога это может привести к устойчивой личной взаимной неприязни и даже вражде [26]. Для разрешения конфликтов среди подростков весьма эффективным методом убеждения как путь примирения сторон. Этот путь помогает показать подросткам нецелесообразность некоторых форм, которые они используют для разрешения конфликта (присвоение кличек, драки, запугивание и т. п.). В то же время педагоги, используя этот метод, допускают типичную ошибку, ориентируясь только на логику своих доказательств, не учитывая взглядов и мнений самого подростка. Ни логика, ни эмоциональность не достигают цели, если педагог игнорирует взгляды и опыт обучающегося [27].

Если сравнить с предыдущими возрастными, то ранняя юность свои стадии развития: перед старшими классниками встают новые жизненные задачи, в решении которых происходит их психосоциальное развитие. В первую очередь – это выбор дальнейшего жизненного пути. В связи с необходимостью профессионального и жизненного самоопределения учащихся повышается тревожность. Для данного возраста такая ситуация вполне очевидна, но и здесь возникают конфликтные ситуации. Для разрешения таких моментов учителю необходимо не обвинять ученика, а

выра зить свое жела ние наладить отноше ния. С учеником можно поговорить после урока наедине сказать о своих чувствах, использовать «Я-сообще ние ». Например, вме сто того, чтобы сказа ть: «Ты плохо себя ведёшь, когда игнорируе шь замечания» – «Я не люблю, когда люди так себя ведут, и меня это очень расстра ива е т». «Я-сообще ние » в такой форме педагог может выразить свои нега тивные чувства , при этом не обиде ть уче ника. Выска зыва я свои чувства без пафоса, учитель дает выбор де тям принять решение самостоятельно, только тогда они начинают учитыва ть переживания и желания педагога.

Вза имоотноше ния учителя и учениками гла вным образом осуществляе тся словесным возде йствие м, которые можно разде лить на три вида:

- организующие (инструктирование , наста вле ние , сове т, предупреждение от ошибок в работе и др.);
- оценочные (похвала, критиче ские замечания, осуждение и др.);
- дисциплинирующие (замеча ние -утве ржде ние , замеча ние -вопрос, повышение интонации и др.) [28].

Для хороших вза имоотношений между учеником и уроком тре буе тся актёрский талант учителя. Мимика , жесты, интона ция, юмор, перемещения по классу, нестандартные обращения к ученикам – всё это соста вляе т актёрское мастерство учите ля. Неожиданные ходы на уроке действуют на ребёнка сильнее крика, угроз, двоек. Как изве стно, де ти зачастую испытывают учителя на прочность, предлагая ему несложные в общем-то ситуа ции, в которых, как им каже тся, они ста вят учителя в тупик. Дети ждут реакции, пре жде все го, неадеква тной, ждут растерянности, слабости. Нормальный ребёнок хочет всё вре мя удивлять, вот он и удивляе т учителя. Вот и педагогу стоит в этом плане поучиться у детей, единственное, его ходы не должны быть оскорбительны для ученика.

Необходимо понимать, где грани дозволенного. А удивлять можно по-разному. Например, если ученик на перемене или уроке ведёт себя крайне вызывающе, можно подойти к нему, и погладить его по голове, поинтересоваться его трудностями.

Во всех случаях ученику нужна учительская поддержка. Благоприятная психологическая атмосфера в коллективе, которая является профилактикой возникновения педагогических конфликтов.

Педагогическая поддержка – процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Подлинная поддержка взрослыми ребёнка должна основываться на подчёркивании его способностей, возможностей – его положительных сторон.

К. Роджерс считает, что учитель сможет создать в классе нужную атмосферу, если будет руководствоваться следующими правилами:

1. С самого начала и на всём протяжении учебного процесса демонстрировать детям своё полное к ним доверие.
2. Помогать учащимся в формулировании целей и задач урока, стоящих как перед группами, так и перед каждым учеником в отдельности.
3. Всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.
4. Выступать для учащихся в качестве источника разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.
5. Выступать в такой роли для каждого ученика.
6. Развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой

группы (класса) и принимать его (соизмерять свои действия с этим настроением).

7. Быть активным участником группового взаимодействия.

8. Открыто выражать в группе (классе) свои чувства.

9. Стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника.

10. Хорошо знать самого себя.

А встрийские психологи Хелена Корнелиус и Шошаны Дэйр предлагают свою программу разрешения конфликтов, называя ее «Конфликт — выигрыш партнеров» [29].

Конфликтные ситуации зачастую возникают между отдельными личностями, либо личность и класс, между классами. По мере усложнения взаимодействия усиливается соответственно острота и масштаб самого конфликта. Личность школьника зависит от его социальной среды. Образовательное учреждение представляет сложную систему, где ежедневно происходят разнообразные конфликты и острые ситуации, практически избежать очень сложно, а иногда и невозможно. Поэтому учителю необходимо найти причины возникновения конфликтов между учениками и найти благоприятный способ их разрешения.

Наиболее значимой средой для ученика является класс, в котором складывается сложная социально-психологическая атмосфера, она влияет на развитие ребенка и выступает в качестве буфера обмена между учеником и школой.

В управлении классом педагог часто встречается с проблемой «группового эгоизма», стремление учащихся на первое место ставить свои узкогрупповые цели в ущерб классам, а иногда и школе в целом. Необходимо находить благоприятные приемы для сближения учеников.

Рекомендуется для достижения поставленных задач выполнять

следующие правила:

-Самостоятельно организовывать достижение общих задач (при минимальном участии учителя);

-Выполнять задачи за короткий промежуток времени, опираясь на подручные материалы, не требовать дефицитных и дорогих вещей;

-Представлять свои работы публично, на глазах у всей школы (стенгазеты, рисунки, и прочее);

В ходе происходящего каждый ученик достаточно наглядно видит себя на фоне других детей и испытывает «публичное самоощущение», которое является сильным стимулом для его дальнейшего развития.

Адекватное самосознание своего коллективного «Я» создаёт благоприятные возможности для повышения эффективности совместной деятельности, развития инициативы, творчества и так далее.

Практически оправдывает себя прием публичного выполнения совместного действия для повышения организованности класса.

Так введение в практику жизни класса коллективного обсуждения проблем («групповая дискуссия»), исполнения песен, конкурсов, экскурсий, речовок, спортивных мероприятий (прогулки на природу, турпоходы, игры в волейбол и так далее) побуждают класс как единое целое упражняться в коллективных действиях, в ходе которых происходит взаимная «подгонка» активности каждого ученика, формируется умение «ориентироваться» на других и «вписывать» свою активность в общие действия [30].

В практике педагога неразрывно связаны педагогические и психологические ситуации. Педагогика – это психология в действии. Истоки любой педагогической ситуации и результаты её разрешения имеют психологическую основу: педагог оказывает на обучающихся психологическое влияние, они получают определённое впечатление, что ведёт к возникновению и проявлению того или иного психолого-

педагогического эффекта, способствующего необходимому решению педагогической задачи. Знание алгоритмов решения педагогических ситуаций и психологических эффектов поможет педагогу управлять процессом воспитания учащихся, а также окажет содействие эффективному усвоению учебного материала детьми и профессиональному и личностному росту педагога. Современному педагогу необходимо научиться решать на практике педагогические ситуации, которые возникают в образовательном процессе. Этому способствует знание механизмов психического развития ребенка, развитие коммуникативной компетентности педагога, владение алгоритмами анализа педагогических ситуаций и собственный педагогический опыт.

Учитель, будучи руководителем педагогического общения, наделенный властными полномочиями, несет ответственность за исход любого столкновения с обучаемыми.

Таким образом, педагогический конфликт возникает в разнообразных ситуациях общения как результат межличностных противоречий преподавателя и обучаемых. Его основными структурными компонентами являются субъект, объект, предмет, инцидент, конфликтные действия, поступки и отношения.

Профилактика конфликтности педагогического общения обеспечивается гармонизацией межличностных отношений, демократизацией и гуманизацией стиля учебно-воспитательного взаимодействия.

Выводы по первой главе

Несмотря на технический процесс, наблюдающийся в двадцать первом веке, общество испытывает потребность в «живом», человеческом общении. Каждый день мы вступаем во взаимодействие с другими людьми, без этого немислим процесс общения. Первые навыки общения начинают формироваться в самом раннем возрасте, в семье, постепенно распространяясь на другие социальные институты.

Неизменно одной из важнейших ступеней становления и развития личности является школа. Здесь расширяется круг общения ребенка. При этом важным является найти общий язык с учителем, видеть в нем своего наставника. Тем самым ребенок может достигнуть весьма впечатляющих успехов в учебе, а затем и в дальнейшей жизни. От того, какие цели преследует педагог и как он решает возникающие педагогические задачи в процессе своей деятельности, зависит дальнейшая судьба его воспитанников.

Таким образом, на личность педагога накладывается большая ответственность. Для того, чтобы оправдать ожидания со стороны окружающих, и общества в целом, педагогу следует обладать профессионализмом и в совершенстве владеть педагогическим мастерством. Все эти качества вырабатываются путем проб и ошибок, постоянным поиском себя и самосовершенствованием. Только тогда можно сказать, что педагог состоялся как личность, мастер своего дела. Здесь немаловажным звеном является выбор правильной педагогической стратегии взаимодействия со своими воспитанниками. Безусловно, никто не застрахован от неудач, в процессе педагогического общения нередко межличностные конфликты. Здесь педагог должен уметь наладить отношения с учеником и предотвращать возникновение подобных ситуаций в дальнейшем. В этом и состоит мастерство истинного педагога.

Гла ва 2. Прие мы психолого-педагогического взаимодействия и технология их применения в практической деятельности.

Экспериментальное исследование взаимодействия учителя и младших школьников

2.1 Классификация приемов и методов психолого-педагогического взаимодействия

Решение педагогических задач осуществляется в процессе педагогического общения, совместной деятельности с учениками, которая включает не только коммуникативные, но прежде всего предметно-практические взаимодействия педагога-психолога как с классом, так и с отдельным учеником. Система этих взаимодействий — центральный фактор в структуре любой педагогической ситуации. Психолого-педагогическое взаимодействие также характеризует личностно-эмоциональный фон, этико-профессиональную направленность, непосредственное содержание психолого-педагогической деятельности.

Психолого-педагогическое взаимодействие основывается на понимании воспитания и обучении образовательного процесса: ученик — не только является объектом учебно-воспитательных воздействий педагога, но субъектом, который занимается самовоспитанием и самообразованием. Реализация учебно-воспитательного воздействия и организация взаимоотношений с учащимися рассматривается через совокупность приемов.

Прием — это способ осуществления чего-нибудь, движение, отдельные действия. В психолого-педагогической литературе понятие «прием» рассматривается в тесной взаимосвязи с понятиями «действие», «операция». Эта взаимосвязь подробно описана Ю.К. Бабанским: «Деятельность осуществляется посредством совокупности определенных

действий, которые являются процессами, подчиняющимися сознательным целям. Способы осуществления действия называются операциями. Совокупность определенных операций можно назвать приемом»

1. Прием — это способ выполнения определенных операций; приемом может выступать и само действие. Скатегорией «прием» напрямую связана категория «умение». Под умением понимается успешное выполнение какого-либо действия или более сложной деятельности с применением, а нередко и выбором правильных приемов, с учетом определенных условий

2. Психолого-педагогическое взаимодействие на основе совокупности приемов носит выраженный индивидуально-личностный характер, в котором проявляется личность учителя, зависит от мышления, его личностных качеств, знаний и манеры поведения и эффективно только тогда, когда он творчески подходит к воспитанию и обучению. В данное время однозначной и развешенной систематизации приемов психолого-педагогического взаимодействия нет. Можно использовать три этапа взаимодействия:

1-й этап — подготовка к предстоящему решению задач воспитания и обучения, моделированию взаимодействия;

2-й этап — непосредственное решение задач;

3-й этап — анализ результатов, организация взаимодействия и решения психолого-педагогических задач

Существует классификация приемов психолого-педагогического взаимодействия.

1. Приемы управления педагога-психолога своим поведением:

— эмоционально-волевой выразительности (мимические, речевые, пантомимические);

— психорегулирующие.

2. Приемы организации непосредственного педагогического взаимодействия с учащимися и их коллективами (операционно-деятельностные):

- развитие, обучение, воспитание, педагогическое общение.

3. Общепедагогические приемы используются учителями в психолого-педагогической деятельности. В них в качестве компонентов могут входить приемы как самоуправления, так и операционно-деятельностные. Большинство приемов психолого-педагогической деятельности имеют разрабатываемые правила их успешной реализации, которые могут быть сформулированы и как условия эффективности применения того или иного приема. Проиллюстрируем сказанное (Таблица 1)

Таблица 1 - Использование приема «намек»

Условия, при которых использование приема эффективно	Условия, при которых использование приема неэффективно
Если учитель хорошо знает класс и ученика	Если учитель не знает класс и ученика
Если до намека было предъявлено прямое требование к учащемуся в подобных ситуациях	В силу своих индивидуальных способностей ученик не понимает намека и не осмысливает его.
Если учащиеся знают, что требование будет доведено и отсутствие реакции на намек не останется без внимания.	Если учащиеся по опыту есть основание надеяться на попустительство в выполнении требования со стороны учителя.

Первой ступенькой в осуществлении технологии психолого-педагогического взаимодействия является осознание его целей, сути, содержания принципов, которое реализуется в различных формах деятельности. Для достижения результата учителю нужны различные способы, методы, приемы.

Применение методов поддается предварительному планированию лишь тогда, когда педагогу предстоит разрешить создавшуюся проблему,

ответить на вопрос: «Что дальше делать?». Но чаще всего необходима непосредственная реакция на конкретную ситуацию, ранее не существовавшую задачи. Ведь учебно-воспитательный процесс – это своего рода цепочка взаимообусловленных и взаимозависимых ситуаций.

Поведение учителя в сложившейся ситуации зависит от его позиции, от цели и от профессионального владения спектром приемов и методов, а также алгоритмов решения педагогических задач.

Исходя из практической работы педагога, Н.Е. Щуркова рассматривает три группы методов [36].

- Методы, с помощью которых формируются взгляды (представления, понятия), оказывают влияние на сознание учеников, осуществляется оперативный обмен информацией в системе между ее членами.

- Методы, с помощью которых оказываются влияние на поведение учеников, организуется их деятельность, стимулируются их позитивные мотивы.

- Методы, с помощью которых оказывается помощь в самооценке и самоанализе учеников.

Эти методы тесно взаимосвязаны. Приемы носят частный характер и не имеют самостоятельной педагогической задачи. Например, деление класса на микрогруппы (случайным выбором, по интересам, по лидерам т.п.) – может быть подчинено разным задачам: раскрыть индивидуальные особенности, научить коллективному планированию, или др. Взаимосвязь этих приемов и методов подвижна, одни и те же приемы могут быть использованы в различных методах [42]. Проиллюстрируем сказанное (Таблица 2)

Таблица 2 - Методы

Методы		
Формирование взглядов, обмен информацией	Организация деятельности	Стимулирование оценки и самооценки
Диалог. Доказательство. Инструктаж. Лекции. Призыв. Внушение. Повествование.	Поручение. Требование. Состязание. Показ образцов и примеров. Создание ситуации успеха. Перспектива. Упражнение.	Замечание. Ситуация контроля. Поощрение и наказание. Ситуация критики и самокритики. Доверие. Общественное мнение.
В основе - убеждение	В основе – упражнение.	В основе – самооценка

Из множества техник и методик каждый учитель формирует свой «арсенал» или методическую копилку. Чем же он руководствуется? В первую очередь **методологической позицией** педагога-психолога, т. е. принципы, которые лежат в основе его работы и способы организации его деятельности. В методологической позиции можно условно выделить три уровня:

- 1) методологию отрасли знания;
- 2) общеметодологический, или общепедагогический;
- 3) Конкретно теоретические подходы или конкретно-методологический уровень.

Методологическую позицию определяют **теоретические позиции, и предпочтения** педагога-психолога. В педагогике и психологии существует несколько основных теоретических подходов. Как правило, специалист выделяет для себя один-два и выбирает конкретные методы работы, сконструированные в русле именно данных подходов.

На выбор методов влияют **требования конкретной ситуации, и особенности**, отводимое на работу время, необходимый уровень глубины анализа, количество детей, которых нужно охватить данной работой, и т. д.

Ме тоды работы учителя можно ра зде лить на консульта тивные (корре кционно-ра звива ющие) и исследовательские. Одну из наиболее полных классификаций психологиче ских **методов исследова ния** дал болгарский ученый Г. Пирьов [46]. Он выделил шесть групп методов:

Таблица 3 - Психологические методы

№	Группа методов психологии	Методы, ее составляющие
1	Наблюдение	а) Объективное наблюдение: <ul style="list-style-type: none"> • непосредственное наблюдение; • опосредованное наблюдение (анкеты, опросники, анализ продуктов деятельности). б) Самонаблюдение: <ul style="list-style-type: none"> • непосредственное самонаблюдение (словесный отчет); • опосредованное самонаблюдение (дневники, письма и т. д.)
2	Эксперимент	а) Лабораторный (клас сический экспе римент и тесты). б) Естественный (в условиях учения, труда, игры). в) Психолого-педагогический (констатирующий, формирующий)
3	Моделирование	Физиче ское, математическое, имитационное. схематическое, кибернетическое

Как отмечает И.В. Дубровина [46] «в диагностике необходимо выде лить психологическую проблему, пра вильно зада ть вопрос, получить нужную информа цию от учителей, родителей, уча щихся, проа нализирава ть эту информа цию и сформулирова ть вывод, имеющий не просто практическую на пра вле нность, но на пра вле нность на анализ конкре тного, единичного случая». Однозна чно, не все методы диа гностики используются одинаково. Рассмотрим некоторые из них. Для успешной работы учитель должен вла де ть ра знообра зными ме тода ми и в то же вре мя определить те, которые ему более уда ются, и уже опираясь на них, формирова ть свой индивидуальный стиль деятельности.

Наблюдение – является одним из главных методов, называемым эмпирическими методами, т. е. основанным на практике, и заключается в систематическом и целенаправленном восприятии объектов, явлений и ситуаций. Цель наблюдения – изучение воспринимаемых явлений и объектов, их изменений в зависимости от определенных условий и отыскание смысла явлений и происходящих с ними изменений. В школе учитель использует наблюдение для изучения отдельных учеников (особенностей их личности и взаимодействия с другими детьми), а также классных коллективов (ролевое распределение и взаимоотношения в них).

Наблюдение – является одним из наиболее субъективных методов, зависит от особенностей личности и состояния наблюдателя, а также ценностных ориентаций, его отношения к наблюдаемому, и стереотипов суждений.

Анализ продуктов деятельности.

Один из видов в общей психологии, задача которого заключается в исследовании работ, производимых человеком. Примером могут быть, сочинения и детские рисунки, в которых выражены отношения ученика к себе, другим людям, ценностям и моральным нормам, его мысли о будущем; продукты трудовой деятельности человека, по которым можно судить об уровне его таланта и квалификации; результаты выполнения различных заданий по отдельным предметам.

Учитель использует **опросные методы**: беседу, анкетирование, опрос, интервью.

Анкетирование для наблюдения, чтобы сделать его более объективным. Анкетирование проводится для выявления биографических данных, установок, ценностных ориентаций, мнений, личностных черт, социальных установок.

Анкета - это ряд вопросов, которые предъявляются обследуемым в письменной или устной (интервью) форме. А вторые анкет составляют вопросы для, чтобы полностью проверить выдвинутые гипотезы и достичь цели исследования.

Анкеты можно разделить на три этапа:

1. Определение содержания анкеты – круг фактов, которые необходимо охватить мнения, мотивы, интенсивность их выражения.

2. Определенные виды вопросов, который определяет учитель: закрытые (в которых ученики выбирают ответ из предложенных) или открытые (на которые можно давать свои ответы); его функции (основные или наводящие, уточняющие или контрольные).

3. Порядок и определенное количество вопросов.

Когда анкета применяется для составления обобщенного портрета (класса, школы, детей определенного возраста), необходимо добиваться надежности этого «портрета». Необходимо удостовериться, что опрошенное количество детей, достаточно для обобщения результатов и распространения их на весь класс, что в анкетировании представлены все группы детей, на которых будут распространяться результаты (социальная принадлежность, пол, возраст и прочие).

Формулировка вопросов может привести учителя и ученика к непониманию в разговоре, а также к представлению ложной информации со стороны ученика. Вот неполный перечень ошибок при постановке вопросов (И.А. Бутенко) [47].

Длинные высказывания или вопросы. Если фраза включает в себя более 11 слов, то ее восприятие значительно ухудшается. В данном вопросе ученик отвечает на ту часть фразы, которая наиболее привлекает его внимание.

Вводные фразы в длинном предложении, та кие фразы, которые тре буют сопоставить мнение уче ника с мнением других уча щихся. Внимани е ребе нка будет сконцентрирова но к тому, как он относится к выска занному мнению или людям, которые е го высказа ли, и втора я часть сообщения будет воспринята не полностью или вообще не воспринята.

Незнакомые слова. Де ти, не все гда призна ются, что они не понимают смысл того или другого слова, поэтому дают ответ либо на часть вопроса (ту, котора я им понятна), либо на вопрос в целом, но с е го искажением. Возможен и отказ от разговора.

Речевые штампы. Для одних людей штампы несут большую рече вую нагрузку, в то вре мя как для других они совершенно неинформа тивны и выполняют функцию знака некоторой ситуации.

Ключевые слова и термины. Смысл слов, которые могут быть не ясны для ученика.

Вопросы, требующие обобщения, вычислений и воспоминаний. Уче нику не все гда легко найти пра вильный и полный отве т на та кие вопросы. Ему необходимо проанализирова ть информацию, сосредоточиться, потратить время на конкретные воспоминания.

Множественные вопросы, т. е. вопросы такого хара кте ра, могут содержа ть в себе по сути не один, а несколько вопросов. Отве т на такой вопрос уча щийся не может да ть полностью. Он будет отвеча ть лишь на ту его часть, которая для его восприятия легче и интереснее.

Вопросы с готовыми вариантами ответов. Здесь существует четкое пра вило: либо дава ть все пра вильные ва риа нты отве тов, либо не давать вообще . Потому, что уча щийся на слух не воспринимает слишком большое количество перечислений (в том числе вариантов ответов).

Тенде нциозные вопросы, т. е. вопросы, в которых человек, проводящий беседу, пытается навяза ть отвеча юще му свою точку зрения.

Де личатные вопросы. К ним относятся вопросы, затрагивающие наиболее интимные свойства учащегося, его отношения с другими людьми. Нужно быть готовым, что ученик (как и любой человек в подобной ситуации) будет стремиться щадить свои чувства, а не выяснять истину, уклоняться от обсуждения, чтобы не нарушить самооценку, не ломать привычные представления о себе и своем месте в семье, классе.

Вопросы о фактах поведения. При описании поведения происходит смешение нереального и реального, рационального и эмоционального. Разделить целое на различные части при анализе описываемого поведения практически невозможно.

Экспертные вопросы. Если учащегося просят выступить экспертом, он будет чувствовать повышенную ответственность и даже, если чего-либо не знает, об этом никто не узнает, ни в коем случае он этого не покажет и будет отвечать с полной уверенностью. Кроме того, у ребенка, выступающего экспертом, повышается критичность и резкость оценок.

Опросники - это своего рода вид анкеты, который составляется для оценки отдельных свойств, изучения и проявлений личности. Их отличие от анкет - это цель проведения (изучение личности) и наличие заранее составленных вариантов ответов на каждый вопрос (зачастую это ответы «да» или «нет»). Отдельно каждый взятый вопрос прост для ответа и его понимания, но, сообщая о форме поведения, своем самочувствии, особенностях взаимоотношений с окружающими, человек поэтапно рисует целостную картину своего характера, личности, темперамента. Более сложные опросники направлены на выявление сразу нескольких черт. Таким образом вопросы специально распределены в хаотичном порядке, но при обработке они группируются так, чтобы можно было охарактеризовать каждую из черт. Каждая группа вопросов носит название «шкала». Результаты опросников переводятся в стандартные баллы, что дает

возможность сравнить опрашиваемых друг с другом или с заранее вычисленной нормой. В некоторых опросниках смысл и цель вопросов скрываются, для того чтобы учащийся не давал искаженных ответов.

Тестирование. Это где система заданий позволяет измерить уровень развития определенного психологического качества (свойства) ученика. Достоинство любого теста заключается в том, что он дает возможность количественно, в процентах, баллах, цифрах оценить сложные качества и свойства личности или характера (на пример, выраженность той или иной черты характера, тип темперамента). Как правило, тесты трудоемки в обработке и проведении, поэтому они проводятся при индивидуальном исследовании ученика. Наиболее редко используются для получения общей характеристики класса или детей того или иного возраста.

Тесты разделяют на несколько групп. Тесты достижений выявляют, насколько ученик владеет конкретными умениями, знаниями и навыками. Они наиболее просты в применении и обработке. Личностные тесты предназначены для измерения ценностей, установок, отношений, мотивации, эмоциональной сферы, особенностей взаимоотношений и поведения с окружающими.

Тест отличается от опросника тем, что он имеет шкалу значений, т. е. результатом проведения теста является не просто количественное выражение той или иной черты, а сравнительный результат с нормой, присущей тому или иному типу людей.

Методы психологического консультирования. Консультативные методы применяются при коррекционной и развивающей работе. Консультирование, построенное на общении учителя с учеником или группой учащихся. Применяют методы консультирования для того, чтобы с их помощью актуализировать или активизировать особенности человека (черты характера, способности, особенности личности, навыки общения и

прочее) и дать ему возможность развить их, изменить или с их помощью найти выход из сложной жизненной ситуации.

Объяснение – это устное или письменное изложение материала, носящего преимущественно теоретический характер. Этот метод используется для доказательств, а также для рассуждения, и расчетов.

Для эффективного использования приемов и методов необходимо соблюдать ряд условий: позитивную мотивацию школьников в отношении выполняемых действий, их осознанность, разнообразие упражнений и т. д.

2.2 Приемы психолого-педагогического взаимодействия на основе педагогического требования.

Психолого – педагогическое взаимодействие – процесс двусторонний. Это говорит о том, что успешность его осуществления напрямую зависит от характера связей двух субъектов: педагога и ученика. Их связь в процессе осуществляется в форме взаимодействия, под которым понимается прямое или косвенное воздействие субъектов (педагогов и учеников) друг на друга и результатом которого являются реальные преобразования в познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах [31].

Психолого - педагогическое взаимодействие определяется как взаимосвязанный процесс обмена воздействиями между учителем и учеником, ведущий к развитию и формированию познавательной деятельности и других общественно значимых качеств личности. Рассматривая сущность педагогического взаимодействия, Д. А. Белухин выделяет в нем следующие составляющие:

1) общение как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, в которую входят обмен информацией,

выработка единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека, познание самого себя;

2) совместную деятельность как организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры.

При психолого – педагогическом взаимодействии общение учителя и ученика носит характер своеобразных договорных отношений. Что дает возможность действовать адекватно в реальной ситуации, выявляя и учитывая подлинные интересы личности, рвать их в нужном направлении, соотнося их с требованиями, незапланированно возникающими в процессе обучения [32].

В ходе психолого-педагогических исследований имеется перечень конкретных требований, которые предъявляются к профессиональной деятельности учителя они осуществляют и организуют взаимодействие:

- 1) диалогичность во взаимоотношениях ученика и учителя;
- 2) деятельностно-творческий характер взаимодействия;
- 3) направленность на поддержку индивидуального развития личности;
- 4) предоставление необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, а также творческого выбора содержания и способов учения и поведения [41].

Для того чтобы достичь целей, учителю в ходе педагогического взаимодействия необходимо соблюдать ряд условий:

- а) постоянно поддерживать у учащихся желание приобщаться к миру человеческой культуры, расширять и укреплять его возможности;
- б) каждой личности предоставлять условия для самостоятельных открытий, а также приобретение нового опыта творческой жизнедеятельности;

в) научиться создавать коммуникативные условия для поддержки самооценной активности учащихся;

г) стимулировать качественные взаимоотношения в различных системах общения: «общество – класс – личность», «учитель – класс – ученик» «учитель – ученик», «личность – группа личностей», «личность – личность»;

д) способствовать становлению «Я-концепции» личности воспитанника;

е) стимулировать совместное с учеником продуктивное общение в разных сферах его активной жизнедеятельности [33].

Психолого - педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную.

Функционально-ролевая сторона, где происходит взаимодействие учителя с учеником и обусловлена объективными условиями педагогического процесса, где учитель выполняет определенную роль: направляет и организует деятельность учеников, контролирует ее результаты. В этом случае ученики воспринимают педагога не как личность, а лишь как контролирующее, должностное лицо.

Личностная сторона психолого - педагогического взаимодействия это когда педагог, взаимодействуя с учениками, передает им свою индивидуальность, где реализует собственную потребность, а также способность быть личностью и в первую очередь формирует соответствующую потребность и способность у учащихся. Практика показывает, что с данной установкой работают лишь учителя, которые имеют высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к своей деятельности [43].

Оптимальным вариантом такого взаимодействия, в котором личностное взаимодействие и функционально - ролевое осуществляются

заодно. Данное сочетание обе способствует передаче ученикам не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта учителя, тем самым стимулируя процесс становления личности ученика.

Уровень и характер взаимодействия во многом определяются отношением учителя и ученика, обусловлено которое их взаимными представлениями, потребностями и ценностями и вызывает у них соответствующее эмоциональное отношение. Можно выделять следующие основные стили психолого - педагогических отношений [34].

1. *Активно-положительный.* Характеризуется этот стиль тем, что учитель проявляет по отношению к детям положительно- эмоциональную направленность, которая адекватно реализуется в речевых высказываниях и в манере поведения. Такие учителя наиболее высоко оценивают положительные качества учащихся, они убеждены, что у каждого ученика есть потенциал, который при соответствующих условиях можно раскрыть и развить. Давая индивидуальные характеристики своим учащимся, они отмечают качественные сдвиги и положительный рост.

2. *Ситуативный.* Учитель, который придерживается такого стиля, свойственна эмоциональная нестабильность. Он подвержен влиянию конкретных ситуаций, которые отражающихся на его поведении, может быть непоследовательным, вспыльчивым. Для него характерно чередование враждебности и дружелюбия по отношению к ученикам. Такой учитель не имеет твердых объективных взглядов на личность ученика и возможности ее развития. Оценка учеников может быть неопределенным и противоречивым [44].

3. *Пассивно-положительный.* Такому учителю свойственна общая положительная направленность в манере его поведения и речевых высказываниях, однако ему присущи также определенная сухость, замкнутость, педантизм, категоричность. Учитель разговаривает с

уче ником официальным тоном, где сознательно стремится создать и подчеркнуть дистанцию между ним и собой.

4. *Активно-отрицательный.* Такие отношения выражены эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в раздражительности, резкости, такой учитель акцентирует их недостатки и дает низкую оценку своим ученикам. Такой метод как похвала ему не свойственна, наказание ученика, при любой неудаче ребенка он возмущается, часто делает замечания [40].

5. *Пассивно-отрицательный.* Учитель не столь явно проявляет негативное отношение к детям, он безучастен, чаще эмоционально вял, отчужден в общении с учениками. Возмущения их поведением, как правило, не вызывает, равнодушен как к успехам учеников, так и к их неудачам. [35]

И.А. Зазюнов выделяет ряд приемов, которые должны использоваться учителями при общении с учащимися:

- Педагогический такт.
- Проявление внимания, уважения.
- Доброта.
- Интерес.
- Забота.
- Положительная установка.
- Поддержка.
- Вера педагога в наличие у воспитуемого способностей и

положительных качеств.

В ходе решения психолого-педагогических задач приемы педагогического взаимодействия имеют в своей основе реализацию требований [37]. Педагогические требования делятся: - на прямые непосредственные (вызывают конкретное действие учащегося, которое

обуславливается самим требованием);

- косвенные непосредственные (которые приводят к определенной деятельности учащегося через вызванные им психологические факторы), опосредованные (которые стимулируют действие учащегося через воздействие третьих лиц).

В психологии разрабатана «лестница» требований, в которой самые простые являются как бы основанием, поддерживающим более общие, и в свою очередь интегрирующие в требования высшего порядка [39].

1. Первичное требование - предельно конкретное указание. Его функция - вызов конкретного поступка.

2. Исходное требование. Функционально направлено на закрепление определенных поступков и преобразование их в привычку.

3. Требование-правило. Функция — образование обычаев, традиций поведения.

4. Требования - моральные нормы. Функция - формирование моральных норм и превращение их в привычку.

5. Требования — нравственные принципы (моральный кодекс). Их функция состоит в выражении нравственных принципов и развитии идеалов [38].

Функция требований состоит в выражении нравственных принципов и развитии идеалов. Единичные педагогические требования проходят путь от первичных, вызывающих отдельные поступки, до требований — нравственных принципов. Таким образом в основе складывающейся систематизации требований по содержанию лежит закономерная связь более простых элементов поведения с более сложными, а последних — с нравственными качествами личности. Между перечисленными ступенями не существует определенной границы. Следует понимать в то же время, что требования высших ступеней более успешно и эффективнее

реализуются на основе отработки требований низших ступеней. Можно выделить следующие правила предъявления прямого требования: [46]

— оно должно быть позитивным, т.е. вызывать совершенно определенный поступок, а не просто заставить или тормозить, или какие-либо действия;

— должно быть инструктивным, т.е. ясным и четким, однозначным, предельно конкретным и на первых порах по возможности детализировать предполагаемые им действия;

— должно предъявляться уверенно и решительно, но спокойным тоном.

Прямое требование предполагает в своем предъявлении определенную форму инструктажа, в качестве которой могут выступать: разъяснение; показ; предостережение; поэтапное исполнение; предупреждение; предварительная демонстрация.

Предъявление прямого требования может иметь стимулирующие сопровождения:

— предваряющее деятельность образное описание результата;

— игровое оформление деятельности;

— элементы состязания;

— сопровождающие поощрения;

— ограждение времени, предоставляемого для запланированной деятельности.

Важное значение прямых непосредственных требований состоит в том, что они не только вызывают конкретные, определенные поступки, но и закладывают основы первоначального психолого-педагогического взаимодействия учителя и ученика. Постепенное развитие взаимоотношений между учителем и учеником приводит к возможности реализации косвенных требований, в которых цель воспитания явно

невыражена. Однако эффективность данных требований может быть даже более высокой, нежели эффективность прямых требований. Можно выделить несколько основных форм косвенных требований.

1. Косвенные требования стимулирующего плана: требование-одобрение, требование, просьба; требование-совет; требование — выражение доверия; условное требование [48]

2. Косвенные требования запрещающего плана, блокирующие негативное поведение: требование-угроза, требование-осуждение; требование-намек; требование — выражение недоверия; наказание. Косвенные требования могут плавно вытекать из предъявленных ранее прямых требований или применяться без их использования и обоснованно выдвигаться в соответствии со сложившейся психолого-педагогической ситуацией. Особенности приемов косвенных требований, в педагогическом взаимодействии, предполагают условия эффективности применения. Большое значение при использовании косвенных требований имеет включение в действие таких вспомогательных средств общения, как интонация, мимика, жест и прочие. Косвенные требования в связи с этим достигают максимального эффекта, как правило, когда учитель обладает достаточно высоким уровнем профессионализма. На практике эффективно применяются косвенное и прямое требования как составные части сложных требований. При этом возможны, например, такие варианты, как:

— одно и то же по содержанию требование предъявляется одновременно в разных формах, каждая из которых усиливает его действие (формируется так называемое комбинированное требование);

— применение последовательного сочетания нескольких разных требований, взаимосвязанных между собой и как бы продолжающих друг друга [47].

Рассмотренные выше виды требований являются

непосредственными. Опосредованные требования — это более сложный вид требований, который предъявляется к личности через класс, других субъектов воздействия. Такие требования подразделяются на заpressающие и стимулирующие. Опосредованные требования создают основу для формирования прочных взаимосвязей в коллективе, оказывают сильнейшее влияние на становление характера и тех, к кому обращено требование, и тех, от кого оно исходит. Однако такой вид требований должен использоваться не в самом начале работы с учеником, а только на определенном этапе развития коллектива, когда учитель владеет твердыми знаниями об учениках, сформировал требовательность друг к другу, добился элементарной культуры в их отношениях [49].

2.3 Диагностика уровня интеллектуального развития младших школьников

В ходе эксперимента было обследовано 30 детей, учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов на базе КГУ «Николаевской основной школы»: 15 детей вошли в экспериментальную группу, 15 детей в контрольную группу.

Этапы экспериментального исследования:

- 1) этап (сентябрь) - диагностика уровня развития младших школьников.
- 2) этап (октябрь - февраль) - формирующий психолого-педагогический эксперимент.
- 3) этап (март) - повторная диагностика уровня развития младших школьников.

Главной целью является установление уровня взаимодействия учителя с детьми на начало эксперимента. Для этого необходимо проведение тестирования. Для проведения исследования использовались психолого-диагностические методики, позволяющие определить уровень

развития младших школьников.

Тесты являются сегодня наиболее распространенными из всех диагностических методик. По своей сути тесты достаточно краткие, стандартизированные пробы, испытания, позволяют в ограниченном периоде времени получить характеристику индивидуально-психологических особенностей человека по определенным параметрам.

В период проведения психологического эксперимента осуществляется наблюдение. Это необходимо для того, чтобы выявить поведенческие особенности ребенка (изменчивость-постоянство настроения), оценить логику поступков и действий, специфику речи.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Общая осведомленность об окружающем мире. Для выявления ориентировки в окружающем мире использован вопросник, состоящий из 11 вопросов, выявляющих в беседе с ребенком общую ориентацию детей в окружающем мире и запас имеющихся у них бытовых знаний (Приложение А).

2. Комплексная методика Ю. Гильбух, состоящая из четырех тестов: трех простых и одного сложного. Из наблюдения во время обследования ребенка необходимо сделать выводы об уровне развития его умственной активности (Приложение Б).

Тест фонематического слуха. Для определения уровня развития фонематического слуха.

1.1 Тест словаря определяет уровень словарного развития.

1.2 Тест кратковременной памяти и умозаключений. Определение уровня развития кратковременной памяти и логического мышления.

3. Тест копирования бессмысленных слогов. Определение уровня самоконтроля (т.е. умение выполнять долгое время малопривлекательное занятие)

Использование вышеперечисленных методик, позволит быстро определить степень развития интеллектуальных способностей младших школьников, что в целом удовлетворяет требованиям нашего исследования.

В ходе проведения данного исследования были получены следующие результаты.

1. Общая осведомленность об окружающем мире.

Характеристика оценки уровня общей осведомленности об окружающем мире приведена в Таблице 4. Анализируя полученные данные можно сказать, что уровень развития данного показателя развития в экспериментальной и контрольной группах примерно одинаков.

Таблица 4 - Оценка уровня общей осведомленности об окружающем мире

Показатель уровня общей осведомленности об окружающем мире	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Человек	%	Человек	%
Высокий	5	33	6	40
Средний	6	40	6	40
Низкий	4	27	3	20

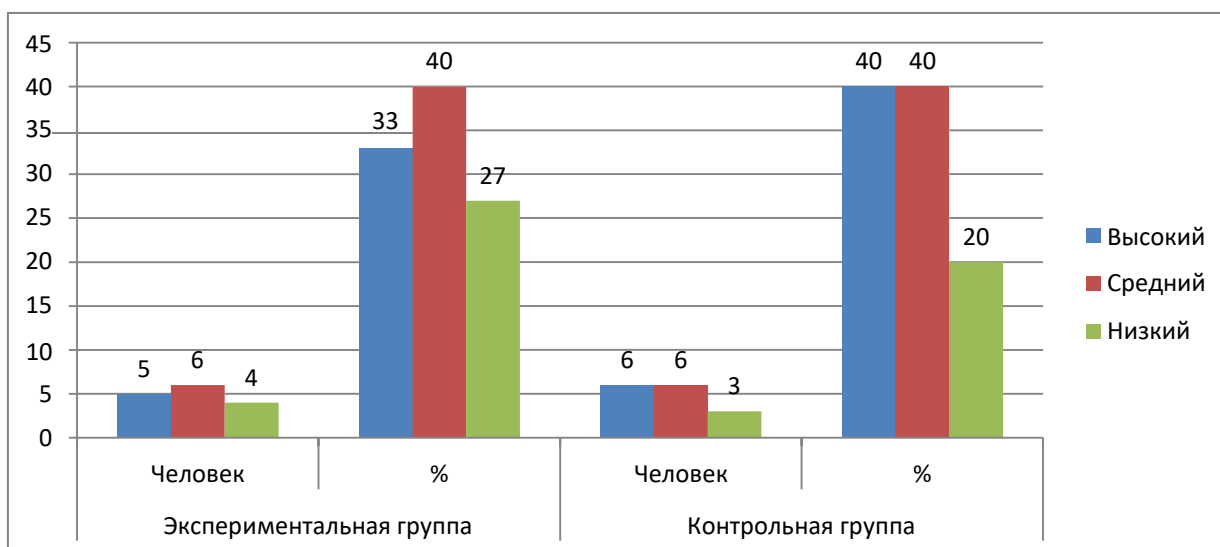


Рисунок 2 - Оценка уровня общей осведомленности об окружающем мире (сентябрь 2019 года)

До начала исследования для налаживания контакта с ребенком проводится беседа, которая носит и диагностический характер. Она включает в себя 11 вопросов, из которых первые восемь направлены на выявление общего запаса знаний ребенка. А 9-11 вопросы выявляют отношение к школе.

Для выявления ориентировки в окружающем мире и запаса знаний используется вопросник, состоящий из 8 вопросов. Ответы на вопросы 1-4 оцениваются «+», даже если ответ ребенка представлен в умышленной форме. Если в ответе на вопрос пять названо не менее двух домашних и двух диких животных, и они не перепутаны, то он считается правильным. Ответ на вопрос шесть считается правильным, если ребенок ответил «весной», «когда заканчивается зима» и т.п. Седьмой ответ будет правильным, если ребенок сказал «лужи», «грязь» и т.п. Восьмой ответ можно засчитать как правильный, если ответ содержит фразы типа «днем светло, солнце», «ночью темно», «днем работают, а ночью спят» и т.п. Итоговый уровень определяется по количеству правильных ответов:

Высокий определяется при правильном ответе на 7-8 вопросов.

Средний - при правильном ответе на 5-6 вопросов.

Низкий - при 4 и меньше правильных ответов.

Вопросы 9-11 определяют отношение к школе. Правильным следует считать ответ на девятый вопрос, если ребенок ответил положительно. 10-й ответ будет правильным, если ребенок говорит «занятия, уроки, новые знания», а не правильный, если называет «перемены, игры с детьми, новый портфель» и т.п. Правильный ответ на 11-й вопрос - школьное обучение лучше домашнего.

33% детей в экспериментальной и 40% детей в контрольной группе находятся на высоком уровне общей осведомленности об окружающем мире.

40% детей в экспериментальной и 40% детей в контрольной группе находятся на среднем уровне осведомленности об окружающем мире. Для них характерно то, что дети эпизодически получают помощь от родителей, в основном младшие школьники спрашивают учителя или других детей при затруднении в задании.

27% детей в экспериментальной и 20% детей в контрольной группе находятся на низком уровне осведомленности об окружающем мире.

Как видно из таблицы большинство детей в экспериментальной группе находятся на среднем и низком уровне развития.

2. Уровень развития активности. Автор Ю.Гильбух.

Оценки уровня умственной активности с использованием теста фонематического слуха, теста словаря, теста копирования бессмысленных слов, теста кратковременной памяти и умозаключений отражены в таблице 2.

Данная программа позволяет проводить экспресс-диагностику основных компонентов готовности к школе. По времени она занимает не более 20-25 минут на одного ребенка и позволяет оценить фонематический слух, словарь, кратковременную память, логическое мышление и активность.

Тест фонематического слуха.

3 балла ставится за безошибочное выполнение всех трех заданий;

2 балла - если хотя бы в одном ряду ребенок заметил лишнее слово при обычном темпе, но не хлопнул вовремя ладонью, а лишнее слово назвал после того как прослушал весь ряд;

1 балл - если хотя бы в одном ряду ребенок заметил лишнее слово при повторном предъявлении ряда в замедленном темпе;

0 баллов ставится при условии, что ребенок хотя бы в одном ряду не смог выделить лишнее слово даже при замедленном предъявлении.

Тест словаря.

Цель: определить уровень словарного развития.

Материал: 5 карточек, на каждой по 10 слов.

Оценка результатов:

Оценка ставится за каждое слово, затем результат суммируется. Таким образом, максимально возможная общая сумма может составлять 20 баллов.

0 баллов ставится при отсутствии понимания слова (ребенок отказывается его объяснять или не дает правильное объяснение);

1 балл - если ребенок понимает слово, но может объяснить его только с помощью жестов или рисунка;

1,5 балла - если ребенок словесно описывает предмет;

2 балла ставится за описание ребенком слова близкого к научному.

Тест кратковременной памяти и умозаключений.

Цель: Определить уровень развития кратковременной памяти и логического мышления.

Уровень развития способности к умозаключениям определяется количеством всех повторений, зафиксированных на первом и втором этапах.

Определение активности.

Из наблюдения во время обследования ребенка делаются выводы об уровне развития его умственной активности.

Уровень определяется как низкий, если ребенок начинает выполнять задание только после дополнительных побуждений, часто отвлекается во время работы.

Средний уровень определяется в том случае, когда ребенок не проявил интерес к выполнению задания, хотя в работу включается достаточно активно или сначала ребенок проявляет интерес, который потом очень быстро угасает. Следует отметить малое количество задаваемых вопросов и то, что они направлены не на сущность задания, а на второстепенные моменты.

И на высоком уровне оценивается работа ребенка, если он проявляет ярко выраженный интерес и к самим заданиям, и к эксперименту. Охотно поддерживает разговор, сам задает вопросы, в выполнении задания включается без промедления, самостоятельно преодолевает возникающие трудности, пытается продолжить общение с экспериментатором и по окончании собеседования.

Таблица 5. Оценка уровня активности Ю. Гильбух

Показатель уровня умственной активности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Человек	%	Человек	%
Высокий	3	20	2	13
Средний	8	53	10	67
Низкий	4	27	3	20

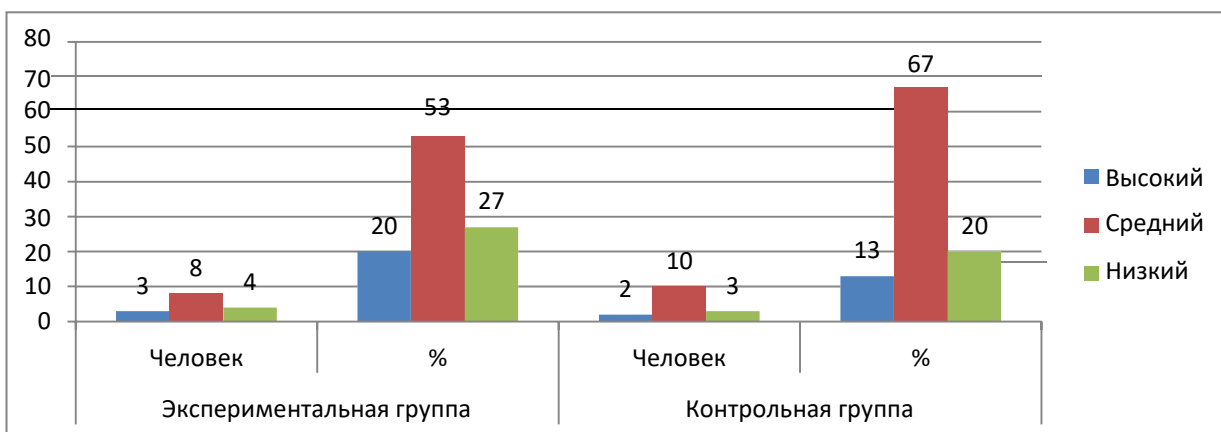


Рисунок 3 - Оценка уровня активности (на сентябрь 2019 года)

Полученные данные свидетельствуют о том, что 20% детей в экспериментальной и 13% детей в контрольной группе находятся на высоком уровне активности.

53% детей в экспериментальной и 67% детей в контрольной группе находятся на среднем уровне активности.

27% детей в экспериментальной и 20% детей в контрольной группе находятся на низком уровне активности.

3. Уровень развития самоконтроля.

Оценка уровня развития самоконтроля проводилась с помощью теста копирования бессмысленных слов. Средний уровень этих показателей отражен в Таблице 6.

Цель: определить уровень самоконтроля (т.е. умение выполнять долгое время малопривлекательное занятие).

Результаты оцениваются следующим образом:

- 1 балл - ставится за «каракули»;
- 2 балла - при сходстве с образцом, но распознается не более трех букв;
- 3 балла - при распознавании 4 букв;
- 4 балла - если читаются все буквы;
- 5 баллов - при четком написании каждой буквы с учетом их наклона не > 30 градусов.

Таблица 6 - Оценка развития самоконтроля

Показатель уровня самоконтроля	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Человек	%	Человек	%
Высокий	3	20	4	27
Средний	9	60	8	53
Низкий	3	20	3	20

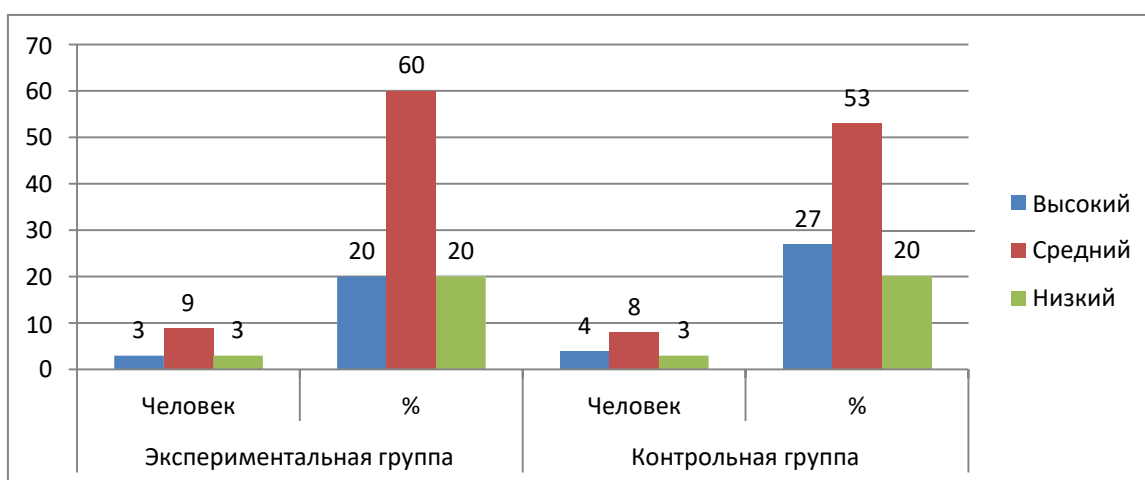


Рисунок 4 - Оценка развития самоконтроля (на сентябрь 2019 года)

Полученные данные свидетельствуют о том, что среднее значение показателя развития самоконтроля при выполнении теста соответствуют 60% у детей контрольной и 53% экспериментальной группы. По результатам проведенных методик исследования был выведен уровень развития младших школьников.

Таблица 7 - Общий уровень развития младших школьников.

Показатель уровня интеллектуального развития	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	%	%
Высокий	24	27
Средний	51	53
Низкий	25	20

Таким образом, как видно из таблицы большинство детей в экспериментальной и контрольной группе находятся на среднем и низком уровне развития. Это свидетельствует о том, что необходима работа, направленного на повышение развития уровня младшего школьника, с этой целью был разработан комплекс педагогических мероприятий.

2.4 Анализ результатов опытно- экспериментального исследования.

Результаты формирующего эксперимента показали, что при проведении тестовых испытаний были использованы те же методики, что и при первичной диагностике уровня развития младших школьников, так как для измерения были необходимы постоянные показатели, относительно которых можно проследить динамику развития младших школьников в классе.

В Таблице 8 показатели результатов беседы по вопроснику оценки уровня общей осведомленности об окружающем мире после формирующего эксперимента.

Таблица 8 - Оценка уровня общей осведомленности об окружающем мире

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Человек	%	Человек	%
Высокий	8	53	7	47
Средний	7	47	7	47
Низкий	0	0	1	6

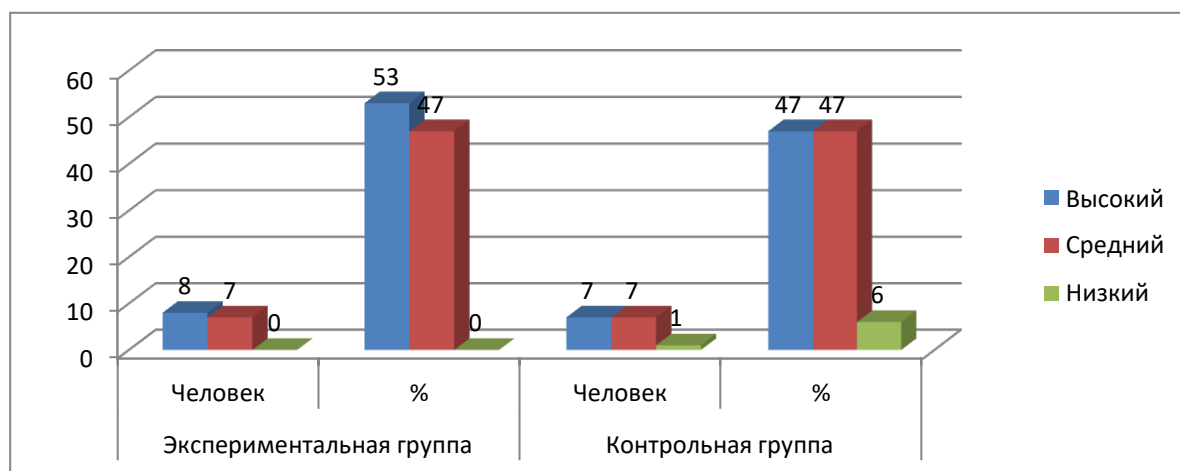


Рисунок 5 - Оценка уровня общей осведомленности об окружающем мире (март 2020 год).

Полученные данные свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе уровень общей осведомленности об окружающем мире повысился по всем показателям, в особенности стало большим число детей с высоким уровнем данного показателя. В то время, как в контрольной группе этот показатель изменился, но все же в этой группе есть дети с низким уровнем общей осведомленности об окружающем мире, а в экспериментальной группе данный показатель равен нулю (Приложение Б).

В Таблице 9 даны результаты прохождения тестов по комплексной методике Ю. Гильбух: теста фонематического слуха, теста словаря, теста копирования бессмысленных слов, теста кратковременной памяти и умозаключений, на выявление уровня развития умственной активности после проведения формирующего эксперимента.

Таблица 9 - Оценка уровня развития умственной активности по комплексной методике Ю. Гильбух

Показатель уровня умственной активности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Человек	%	Человек	%
Высокий	8	53	6	40
Средний	7	47	7	47
Низкий	0		3	20

Полученные данные свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе процент детей с высоким показателем повысился, с низким - равен нулю. В контрольной группе остались дети с низким показателем уровня развития умственной активности.

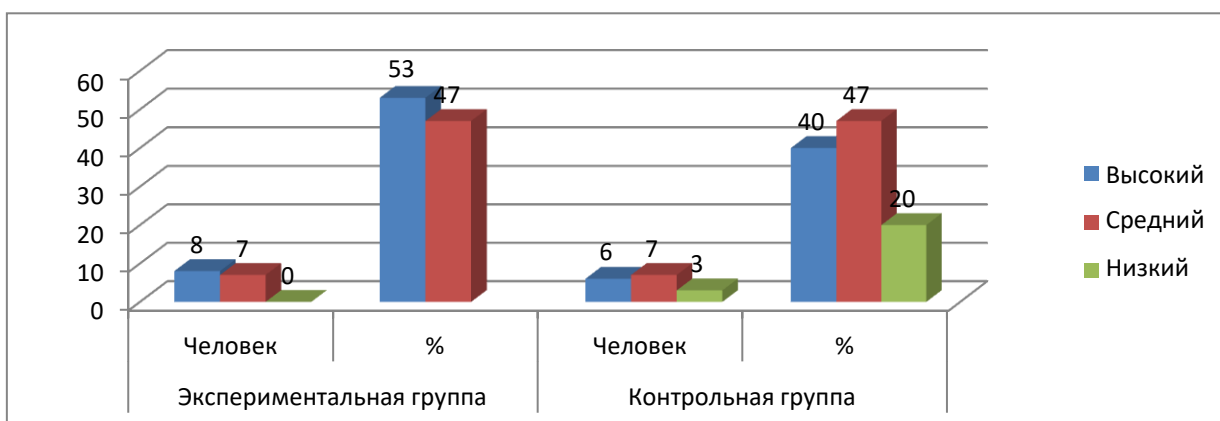


Рисунок 6 - Оценка уровня развития умственной активности по комплексной методике Ю. Гильбух (март 2020 год)

Таблица 10 - Оценка развития самоконтроля

Показатель уровня самоконтроля	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Человек	%	Человек	%
Высокий	10	67	4	27
Средний	4	27	9	60
Низкий	1	6	2	13

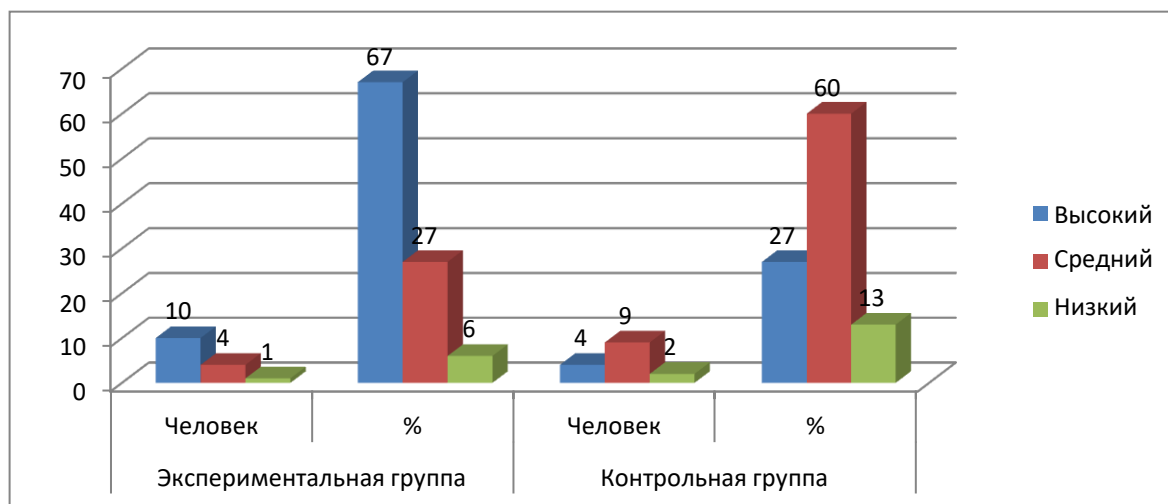


Рисунок 7 - Оценка развития самоконтроля. (март 2020 год)

Полученные данные свидетельствуют о том, что значение высокого показателя уровня самоконтроля для детей экспериментальной группы стало выше, чем для детей в контрольной группе. Кроме этого, в экспериментальной группе процент детей с низким показателем равен единице, а в контрольной группе остались дети с низким показателем уровня развития самоконтроля.

Исходя из полученных данных по всем показателям развития детей младшего школьного возраста, стало очевидно, что более значимые и количественные изменения произошли в значениях высокого уровня. Это и послужило в дальнейшем для выбора уровня развития при сопоставлении данных по каждому из рассматриваемых показателей развития детей.

Для оценки достоверности различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий меня эффект увеличения того или иного показателя интеллектуального развития младших школьников.

Сопоставили две образотки по количественно измененным признакам. В данном варианте я сравнивала процент испытуемых в одной обработке (ЭГ), которые достигают высокого значения признака, с

процентом испытуемых, достигающих этого уровня в другой выборке (КГ). Процентные доли сопоставляла, чтобы установить достоверность различий между ними.

При сопоставлении полученных значений, сделала вывод, что данные в контрольной группе до и после проведения формирующего эксперимента отличаются незначительно, а данные в экспериментальной группе до и после проведения формирующего эксперимента отличаются значительно.

Выводы по второй главе

По результатам проведенного психологического анализа можно сделать следующие выводы:

1. Сравнительно исходный уровень развития интеллекта у детей экспериментальной и контрольной группы, следует отметить сравнительно одинаковые результаты.

После окончания эксперимента наблюдается характерное увеличение показателя уровня интеллекта детей в экспериментальной группе. Это свидетельствует об объективных процессах становления и развития интеллекта путем опосредованного влияния на них интеллекта через работу с родителями, при создании необходимых условий для всестороннего развития ребенка, при использовании методик, обеспечивающих единство мыслительной и практической деятельности.

Исходя из полученных данных по всем показателям интеллектуального развития детей младшего школьного возраста, стало очевидно, что более значимые и количественные изменения произошли в значениях высокого уровня. Это и послужило дальнейшим для выбора уровня развития при сопоставлении данных по каждому из

рассматриваемых показателей интеллектуального развития детей.

2. Для оценки достоверности различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий меня эффект увеличения того или иного показателя развития младших школьников. На основании полученных результатов можно сделать заключение, что данные в контрольной группе до и после проведения формирующего эксперимента отличаются незначительно, а данные в экспериментальной группе до и после проведения формирующего эксперимента отличаются значительно.

Результаты экспериментальных данных не противоречат гипотезе об эффективности применения психолого-педагогического консультирования родителей для повышения у детей показателей осведомленности о мире и умственной активности.

Таким образом, результаты экспериментальной работы по развитию способностей младших школьников как следствия успешного взаимодействия учителя и учащегося, доказали эффективность целенаправленного применения психолого-педагогического консультирования, что позволяет говорить о целесообразности его дальнейшего использования в учебно-воспитательном процессе.

Психолого – педагогическое взаимодействие – процесс двусторонний. Это говорит о том, что успешность его осуществления напрямую зависит от характера связей двух субъектов: педагога и ученика.

Взаимное и плодотворное отношение между педагогом и учеником предполагает психолого-педагогическое взаимодействие, где в общении выступают вместе. Такое взаимодействие приводит к сотрудничеству, выполняющему развивающую роль для каждого участника. Педагог с одной стороны содействует учеником в развитии (эмоциональном, нравственном),

а учащиеся с другой стороны побуждают совершенствование и развитие педагога.

Анализ показывает, что взаимодействие педагога и ученика как фактор саморазвития, который активно разрабатывается в образовательной сфере.

Успешность напрямую зависит от характера субъектов: педагога и ученика. В данном процессе осуществляется воспитание в форме психолого-педагогического взаимодействия, где подразумевается косвенное и прямое воздействие двух субъектов, друг на друга, итогом являются изменения в познавательной и личностной сферах.

В ходе исследований имеются требования, которые носят творческий характер взаимодействия, индивидуальное развитие личности. Цели, которые ставит себе педагог, имеют ряд условий, это постоянная поддержка ученика, расширение и укрепление его возможностей, создавать условия для самостоятельных открытий, приобретение жизненного и творческого опыта, учить создавать коммуникативные условия для самооценки активности учащихся [55].

Приемы психолого-педагогического взаимодействия достигнуто быть не может без учета возраста педагога, чем больше стаж, тем выше повышаются результаты в их применении. Возраст педагога-психолога помогает найти подход к ученику, включая его в общение, самопознание и разнообразную деятельность.

В связи с этим взаимодействие педагога-психолога не зависит от возрастной категории формируется ряд приемов, которые отражают содержание и характер взаимодействия. В возрастной практике используют развитие материальных ценностей у учащегося, создание гуманных отношений в классе. При работе с дошкольниками и младшими классами используются ряд приемов для достижения цели.

В младшем возрасте используются другие направиения для создания ситуации успеха в различных видах деятельности, развитие ценностных установок. В отношении младшего школьника приемов очень много для создания подобной ситуации. Для предупреждения поведения в отклонении и нравственном развитии применяются приемы для того чтобы избежать грубых ошибок, на первых этапах деятельности. Смысл влияния заключен, не в самой ситуации, а в ее осмыслении детьми по отношению к ней.

Полный объем работы без педагога дети в действительности выполнить не могут, в этом процессе предполагается партнерство, где будет происходить обмен в процессе совместной деятельности.

Необходимость и естественность взаимодействия и сотрудничества были обоснованы Л.С. Выготским «То, что ребенок сегодня умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Исследуя то, что ребенок способен выполнять самостоятельно, мы исследуем, развитие вчерашнего дня. Исследуя то, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие вчерашнего дня».

Заключение

Совершенство в системе образования, которая осуществляется в современных социально-экономических условиях и нацеливать на гуманизацию процесса, где на первый план выстраивается ряд проблем между педагогом и учащимся.

Гуманистическое педагогическое взаимодействие — это диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное взаимодействие [56], [57]. На наш взгляд, такое взаимодействие обеспечивает не просто передачу некоторого содержания знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и т.п. от учителя учащимся, но и их взаимно обогащающее личностное развитие, Н.В. Ключева, Н.В. Цирихова.

Психолого-педагогическое взаимодействие создается субъектами, где происходит влияния на системные компоненты и результаты. С учетом индивидуальных способностей необходимо подбирать оптимальные способы для их решения, и осуществлять поэтапную диагностику проблем, поэтому взаимодействие должно быть гармоничным.

Редко в диагностическое исследование попадает педагог, в системе психолого-педагогическом сопровождении осуществляется диагностика детей, классных коллективов [58], [59], [57].

В системе взаимоотношений, с точки зрения при отсутствии данных о педагоге не позволяется проводить все сторонний анализ. Такому анализу могут подлежать не только опыт, умение педагога, но и личностные особенности, которые влияют на выстраивание отношений в системе «учитель-ученик».

Взаимодействие между педагогом и учеником это- не самоцель, а в первую очередь средство, нужный способ для успешного решения поставленных задач, плодотворность определяется, в первую очередь развитием личности учащегося и педагога, осуществление результатов с

теми задачами, которые ставились. Показатели эффективности являются развитием взаимодействия между участниками:

Стремление узнать лучше друг друга, обоюдный интерес, понимание общей цели взаимодействия, адекватность оценивания ситуации, проявления такта, совместная деятельность и удовлетворительный результат, сочувствие, сопереживание, творческие отношения стимулирующие инициативу и самостоятельность учащегося. Активное участие в совместной деятельности, согласованность, поддержка друг друга. Способность находить компромисс, в спорных вопросах, замечания, рекомендации.

О развитии взаимодействия психолого-педагогического процесса можно говорить по накоплению содержания их совместного общения и деятельности, а также форм взаимодействия.

Список литературы

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. - Мн.: Харвест, 2010. - 800 с.
2. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти... (Техника профессионального поведения). Кн. для учителя. М., 2009. - 232 с.
3. Ерастов Н.П. Психология общения. Пособие для студентов-психологов. Ярославль, 2009. - 298 с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. - 5-е изд. - М.: Смысл, 2009. - 340 с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Под ред. М.К.Кабардова. 4-е изд., перераб. и доп. М.; Нальчик, 2009. - 367 с.
6. Психологический словарь. /Под ред. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд. М., 2007 - 480 с.
7. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М: 1982г - 206с.
8. Беляев В.И. Педагогика А.С.Макаренко: традиции и новаторство. М.:МИУПУ, 2009. - с 222.
9. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. - Минск, 2009-319с.
10. Лобанов А.А. Основы профессионально - педагогического общения. - М, Академия., 2010.-192 с.
11. Сластенин В. А. и др. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. 12. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 576 с.
13. Ершова А. П., Букатов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. - 4-е изд., испр. и доп.- М., 2010.
14. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987- 190 с.
15. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
16. Сластенин В., Исаев И. и др. Педагогика: Учебное пособие

17. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/10.php
18. Засобина Г. А., Кабыльницкая С. Л., Савин Н. В.
19. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. - К.: Политиздат Украины, 1989. – 156с.
20. Жутикова Н.В. Учителем о практике психологической помощи. – М., 1988. –300с.
21. Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми. Учебное пособие –М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЕК", 2001. – 192с.
22. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. — М: ТЦ «Сфера», 2000. — 448 с.
23. Темина С.Ю. Конфликт школы или «школа конфликта»? (Введение в конфликтологию образования). - М., 2010-144 с.
24. Громова О.И. Конфликтология, курс лекций. - М.: ЭКСМО, 2009- 211 с.
25. Афонькова В. М. К вопросу о проблеме конфликтов в детской среде // Нравственное воспитание учащихся общеобразовательной школы. – М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1975. – С. 16.
26. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
27. Психолого-педагогическое обследование профессиональной деятельности учителя. Ч. 2. Педагогические ситуации в школе : учебное пособие для слушателей факультета профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования / Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова, Г. А. Синяева. – Челябинск: «Образование», 2010. – 326 с.
28. Фридман Л. М. Психология в современной школе: Для руководителей и работников образования. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.

29. Крысько В.Г. Социальная психология: Учебник для вузов. – М., 2002.
– 224 с
30. Королева Е.В. и др. Проблемные ситуации в школе и способы их решения. – М., 2006.
31. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. – М.: ВЛАДОС, 1984.
32. Дженникова Н.С. Педагогика и психология: Учеб. пособие для пед. институтов. – М.: Просвещение, 1987.
33. Лецинский В.М., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и другими. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995.
34. Лихачев Б.Т. Педагогика : Курс лекций: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрант, 1999.
35. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения Москва: Академия, 2002
36. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю. и др. Новые технологии воспитательного процесса. — М., 1994.
37. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. — М., 1972. Педагогика : Педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2000.
38. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-практическое пособие. - М., 1997.
39. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. — М., 1996.
40. Сидоркин А.М. Методы воспитания // Магистр -11992. № 1. Теория и практика воспитания: Учебное пособие / Под ред. Л.А. Байковой, Л.К.Гребенкиной, О.В.Еремкиной. — Рязань, 1997.

41. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000.
42. Сластенин В.А. и др. Педагогика : Учебник для студ. пед. учеб. заведений/Исаев И.Ф., Мищенко Е.М., Шиянов Е.Н., Под ред. Сластенина В.А.. – М.: Школа – Пресс, 1998.
43. Слуцкий В.И. Элементарная педагогика, или как управлять поведением человека: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992.
44. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. — М., 1991.
45. Г. Пирьев «Психология – фундаментальная наука о человеке», 1982
46. Практическая психология образования; Учебное пособие 4 – изд./ Под редакцией И.В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2004. – 592 с: ил.
47. Успенский В.Б., Чернявская А.П.
48. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений — М.: Изд-во ВЛА ДОС-ПРЕСС, 2003. - 176 с.
ISBN 5-305-00086-6.
49. Андреев В.И. Педагогика: Учеб. курс для творч. самообразования. Казань, 2000.
50. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб, заведений. М., 2000.
51. Быков А.К. Педагогическая техника преподавания учебных дисциплин в высшем учебном заведении: Учеб. - метод, пособие. М., 2001.
52. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. СПб., 2002.
53. Коротаев В.М. Педагогическое требование. М., 1965.
54. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш.

пед. учеб, заведений. М., 2002.

55. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1997.

56. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.

57. Цирихова, Н.В. Особенности восприятия старшими школьниками и учащимися колледжа личности педагога [Текст]/ Педагогическое образование в России. - № 3 - 2011. С. 232-236.

58. Гущина, Л.И. Диагностика проблем педагогического взаимодействия в современной школе [Текст]/ Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - № 32 - том 11 - 2007. С. 264-266.

59. Рябов, А. Учитель — глазами учеников, и ученик — глазами учителя. [Текст]/ Директор школы. - №1- 2002. - С. 50-62

Приложения

Приложение А.

1) Общая осведомленность об окружающем мире.

До начала исследования для налаживания контакта с ребенком проводится беседа, которая носит и диагностический характер. Она включает в себя 11 вопросов, из которых первые восемь направлены на выявление общего запаса знаний ребенка, а 9-11 вопросы выявляют отношение к школе:

1 - Как тебя зовут?

2 - Сколько тебе лет?

3 - Как зовут твоих родителей?

4 - Как называется город (село), где ты живешь?

5 - Каких домашних животных ты знаешь? А диких?

6 - В какое время года на деревьях появляются листья?

7 - Что остается на земле после дождя?

8 - Чем отличается день от ночи?

9 - Хочешь ли ты идти в школу?

10 - Как ты думаешь, что хорошего, интересного будет в школе?

11 - Как ты думаешь, лучше учиться дома с мамой или в школе с учительницей?

В протоколе рядом с номером вопроса плюсом отмечается правильный ответ, а минусом - неправильный.

Ориентировка в окружающем, запас знаний.

Ответы на вопросы 1-4 оцениваются «+», даже если ответ ребенка представлен в уменьшительной форме. Если в ответе на вопрос пять названо не менее двух домашних и двух диких животных, и они не перепутаны, то он считается правильным. Ответ на вопрос шесть считается правильным, если ребенок ответил «весной», «когда

заканчивае тся зима » и т.п. Седьмой ответ будет пра вильным, если ребенок сказал «лужи», «грязь» и т.п. Восьмой отве т можно засчита ть как правильный, если ответ содержит фразы типа «днем светло, солнце», «ночью темно», «днем работают, а ночью спят» и т.п.

Итоговый уровень опреде ляе тся по количеству пра вильных отве тов:

Высокий определяется при правильном ответе на 7-8 вопросов.

Средний - при правильном ответе на 5-6 вопросов.

Низкий - при 4 и меньше правильных ответов.

Отношение к школе.

Ответ на де вятый вопрос считается пра вильным, если ребенок ответил положительно. 10-й ответ будет правильным, если ребенок говорит «занятия, уроки, новые знания», а неправильный, если называет «перемены, игры с детьми, новый портфель» и т.д. Правильный ответ на 11-й вопрос - школьное обучение лучше домашнего.

Итоговый уровень определяется по количеству правильных ответов:

Высокий - 3 правильных ответа;

Средний - 2 правильных ответа.

Низкий - 0 правильных ответов.

Для отве та на каждый из вопросов ребенку отводится по 30 секунд. Отсутствие отве та в тече ние этого време ни квалифицируе тся как ошибка и оценивается в 0 баллов.

Полностью психологиче ски готовым к обучению в школе (по данной ме тодике) считается тот ребенок, который правильно отве тил на все вопросы, т.е . в итоге получил 10 баллов. В тече ние вре мени, отводимого на отве т, ребенку можно задава ть дополнительные вопросы, облегчающие , но не подсказывающие правильный ответ.

Приложение Б

2) Определение умственной активности.

Автор Ю.Гильбух.

Данная программа позволяет проводить экспресс-диагностику основных компонентов готовности к школе. По времени она занимает не более 20-25 минут на одного ребенка и позволяет оценить фонематический слух, словарь, кратковременную память, логическое мышление и активность.

Тест фонематического слуха.

Цель: Определение уровня развития фонематического слуха

Инструкция: «Давай с тобой задумаем какое-нибудь слово, например, окно. Я буду все время повторять его. А потом за меня другим словом, например, табуретка. Как только ты услышишь это и другое слово, сделай вот так (хлопнуть ладонью по стулу). Этим ты указываешь на мою ошибку, а потом называй то слово, которое я сказал неправильно. Если я буду все время повторять то слово, которое мы задумали, то в конце ты скажешь, что все правильно». Далее называем ребенку по одному любому ряду из каждой контрольной фонемы. Задача с фонемой - омонимичное, оно не оценивается.

Остальные три - оцениваются.

Контрольная фонема Р:

1 ряд: лама, рама

2 ряд: рампа, лампа

3 ряд: коробок, колобок

4 ряд: оклик, окрик

Контрольная фонема Ч:

1 ряд: чуб, щуп

2 ряд: чадить, щадить

Контрольная фонема С:

1 ряд: сон, тон

2 ряд: коса, коза

3 ряд: рассвет, расцвет

4 ряд: сытый, шитый

Контрольная фонема Г:

1 ряд: гора, кора

2 ряд: голос, колос

3 ряд: граб, краб

4 ряд: пороги, пороки

3 ряд: чипать, щипать

4 ряд: почесть, пошесть

Если при обычном темпе проговаривания (1 слово за 1 секунду) ребенок не может выделить лишнее слово, то задание пропускается, а через 1-2 ряда возвращаемся к нему снова и предъявляем слово в замедленном темпе (1 слово за 1,5 секунды). Таким образом, всего ребенку предъявляется 4 ряда - один на фонему Р (не оценивается), один на фонему С, один на фонему Ч, один на фонему Г.

Оценка результатов:

3 балла ставится за безошибочное выполнение всех трех заданий;

2 балла - если хотя бы в одном ряду ребенок заметил лишнее слово при обычном темпе, но не хлопнул вовремя ладонью, а лишнее слово назвал после того как прослушал весь ряд;

1 балл - если хотя бы в одном ряду ребенок заметил лишнее слово при повторном предъявлении ряда в замедленном темпе;

0 баллов ставится при условии, что ребенок хотя бы в одном ряду не смог выделить лишнее слово даже при замедленном предъявлении.

3) Тест словаря.

Цель: Определить уровень словарного развития.

Материал: 5 карточек, на каждой по 10 слов:

- Велосипед, гвоздь, письмо, зонтик, мех, герой, качаться, соединять, кусать, острый.

- Самолет, молоток, книжка, плащ, перья, друг, прыгать, разделять, бить, тупой.

- Автомобиль, веник, блокнот, сапоги, чешуя, трус, бежать, связывать, щипать, колючий.

- Автобус, лопата, альбом, шляпа, пух, ябеда, вертеться, чесать, мягкий, убежать.

- Мотоцикл, ще тка , те тра дь, ботинки, шкура , вра г, спотыка ться, гладить, шершавый.

Инструкция: «Предста вь себе, что тебе встре тился иностранец, человек из другой страны, который не зна ет некоторых слов. Он попросил тебя объяснить, что означает слово ... (на зыва ем первое слово из любой карточки)». Если ребенок затрудняе тся объяснить, ему предлагае тся нарисовать или показать жестами.

Оценка результатов:

Оце нка ставится за каждое слово, затем ре зультат суммируе тся. Таким образом, максимально на бра нная общая сумма может соста влять 20 баллов.

0 баллов ставится при отсутствии понимания слова (ребенок отказывается его объяснять или не дает правильное объяснение);

1. 1 балл - если ребенок понимает слово, но может объяснить его только с помощью жестов или рисунка;

2. 5 баллов - если ребенок словесно описывает предмет;

3. 2 балла ставится за описание ребенком слова близкого к научному.

2. Тест копирования бессмысленных слогов.

Цель: Определение уровня саморе гуляции (т.е . умение выполнять долгое время малопривлекательное занятие).

Материал: 10 карточек с бессмысленными слогами, написанными каллиграфическим почерком (заглавная буква- 1,5 см, прописная- 1 см).

- 1) Вел зу бот 5) Кот взо ли 9) Су боз кип.
- 2) Кот рат вен 6) Бру то масс 10) Гор ну маж.
- 3) Пул не бам 7) Тор же мур.
- 4) Сап ре веж 8) Лу кеб шал.

Инструкция: «Посмотри что здесь написано. Ты еще не умеешь писать, но все- таки попробуй это перерисовать. Хорошо посмотри, как тут

написано (подается листочек и ручка)».

Оценка результатов:

- 1 балл - ставится за «каракули»;
- 2 балла - при сходстве с образцом, но распознается не более трех букв;
- 3 балла - при распознавании 4 букв;
- 4 балла - если читаются все буквы;
- 5 баллов - при четком написании каждой буквы с учетом их наклона не > 30 градусов.

4. Тест кратковременной памяти и умозаключений.

Цель: Определить уровень развития кратковременной памяти и логического мышления.

Инструкция: «Ты любишь разные рассказы? Сейчас я расскажу тебе маленький рассказ, а ты послушай внимательно и постарайся его запомнить, чтобы потом повторить слово в слово. Согласен?».

Ход проведения:

1. этап: Предъявляем ребенку рассказ:

Жили-были три мальчика: Коля, Петя и Ваня. Коля ниже Пети. Петя ниже Вани. Повтори.

Если ребенок не может повторить, рассказ перечитывается до тех пор, пока он не повторит его правильно. У себя фиксируем, сколько потребовалось повторений, чтобы ребенок запомнил рассказ. Уровень развития кратковременной памяти определяется по количеству понадобившихся повторений.

2. этап: После того как ученик повторил весь рассказ правильно, дается второе задание: «Молодец, ты повторил правильно. А теперь подумай и скажи, кто из мальчиков самый высокий?». Если ученик не может сразу ответить, повторяем: «Коля ниже Пети, Петя ниже Вани»

после того как ответил, задаем второй вопрос: «А кто самый низкий?» фиксируем каждое повторение, которое понадобилось для того, чтобы ребенок ответил на вопросы. Уровень развития способности к умозаключениям определяем по количеству всех повторений, зафиксированных на первом и втором этапах.

Определение умственной активности.

Из наблюдения во время беседы с младшим школьником делаются выводы об уровне развития его умственной активности.

Уровень определяется как низкий, если ребенок начинает выполнять задание только после дополнительных побуждений, часто отвлекается во время работы.

Средний уровень определяется в том случае, когда ребенок не проявил интерес к выполнению задания, хотя в работу включается достаточно активно или сначала ребенок проявляет интерес, который потом очень быстро угасает. Следует отметить малое количество задаваемых вопросов и то, что они направлены не на сущность задания, а на второстепенные моменты.

И на высоком уровне оценивается работа ребенка, если он проявляет ярко выраженный интерес и к самим заданиям, и к эксперименту. Охотно поддерживает разговор, сам задает вопросы, в выполнении задания включается без промедления, самостоятельно преодолевает возникающие трудности, пытается продолжить общение с экспериментатором и по окончании собеседования.

Таблица 8 - Определение уровня развития способностей по всем 4-м тестам.

Способность/ уровень	Низкий	Средний	Высокий
Фонематический	0 баллов	1 балл	2-3 балла
Словарное развитие	7лет: 6,5 б 8лет: 7-12 б.	7л: 7-12б 8л: 12-15б	7л :12,5 б 8л: 15,5 б
Развитие самоконтроля	1 балл	2-3 балла	4-5 баллов
Кратковремен	7л: 8б	7л: 5-7 б	7л: 1-4б

Приложение В

Дидактические игры, как средства развития интеллекта ребенка.

Задание № 1. (октябрь 2019г.)

Цель: Раскрыть значение дидактических игр в развитии психических процессов младших школьников.

1. Игра как основной вид деятельности ребенка в младшем школьном возрасте, способ познания окружающего.
2. Дидактические игры как средство интеллектуального развития младших школьников.
3. Классификация игр и их влияние на психологический процесс младших школьников.
 - С игрушками и предметами (развитие сосредоточенности, способности подражать взрослому, развитие сенсорных умений - различение цвета, формы, величины.)
 - Настольно-печатные (развитие наглядно - действительного мышления: закрепление знаний о предметах, их назначении, классификации, общение предметов по существенным признакам, установление взаимосвязи между предметами, составление целого из частей; расширение ориентировки детей в окружающем, обогащении словарного запаса, развитию самостоятельной игровой деятельности).
 - Словесные (формирование слухового внимания, умение прислушиваться к звукам речи, повторять звукоподражания и слова, возбуждение умственной активности).

Задание № 2 (декабрь 2019 г.)

Цель: Развить навыки проведения и организации дидактических игр.

1. знакомство с различными дидактическими играми. Характеристика

дидактических игр. Теоретические основы игры.

2. Описание и показ дидактических игр.

по формированию элементарных математических знаний («Отгадай фигуру» - учит детей некоторым способом обозначением свойств разных геометрических фигур (формы, величина, цвет), «собери фигуру» - учит детей анализировать элементарную схему предмета, «чудесные превращения» - учит детей создавать в воображении различные образы и ситуации на основе наглядных моделей, «четвертая картинка»)

- на развитие воображения и наглядно-образного мышления («чудесный лес» - на развитие наглядно-образного, логического мышления, воображения, речи)
- на развитие внимания, умение логически рассуждать («угадай, что спрятано»)
- на развитие логического мышления, умения классифицировать предметы (Домино)
- на развитие речи, воображения, речи, кругозора («расскажи», «хорошо-плохо»)

Занятие № 3. (февраль 2020г.)

Цель: Раскрыть значение игр и занятий со строительным материалом для умственного воспитания.

1. Педагогическая ценность строительно-конструкторских игр и конструктивной деятельности ребенка для развития систем познавательных действий, различных мыслительных операций ребенка.
2. Создание условий для проведения конструкторских игр. Обучение несложным конструктивным умениям.
3. Рекомендации проведения игр со строительным материалом в классе.

Приложение Г

Книги, журналы и технические источники развития.

Занятие № 1 (ноябрь 2019 г.)

Цель: информировать о роли детской литературы, детских периодических изданий в развитии кругозора ребенка.

1. Опрос- собеседование:

- Существует ли дома домашняя библиотека?
- Какие книги и в каком количестве в ней находится?
- К какой литературе проявляет интерес ребенок?

2. Чтение книг- условие для умственного воспитания. Условия развития интереса к книге.

3. Создание детской библиотеки, необходимость систематизации книг.

Этапы работы с книгой.

- Рассматривание и работа по иллюстрациям
- Слушание содержания
- Обсуждение прочитанного.

4. Демонстрация детских журналов, выходящих в настоящее время.

- «Мурзилка » для детей от 6-12 лет (В журнале печатаются сказки, сказочные повести, рассказы, пьесы, стихи).

- «Чайка» (Это путь в увлекательный мир книги для ваших детей. Герои журнала- мальчик Чайка и мудрый Совенок- из номера в номер путешествуют по сказочному миру книги, весело, но убедительно доказывая, что, чтение- лучшее учение).

- «Миша » познавательный, развлекательный журнал для детей старшего дошкольного возраста и детей начальной школы.

- «Сказки Златовласки» (Сказочный журнал- игра . Вместе с веселой компанией волшебницы Златовласки дети от 6-12 лет узнают много

познавательного об окружающем мире растениях, животных, природе. На страницах журнала сказки, стихи, загадки, кроссворды, ребусы).

Приложение Д

Способы регуляции и активности личности.

Занятие № 1 (ноябрь 2019 г.)

Цель: расширить знания о эмоционально-волевой сфере старших дошкольников.

1. Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников.
2. Формирование воли и произвольности поведения у детей, способности к самоконтролю.
3. Влияние дидактических игр на развитие саморегуляции поведения младших школьников.

- Игры с правилами («Прятки», «Салочки», «Круговая лапта», «Кошки-мышки»)

- Игры с предметами и игрушками, настольно-печатные и словесные («Сделай так же», «Сохрани слово в секрете»)

Занятие № 2 (декабрь 2019 г.)

Цель: информировать о значении конкретных контролирующих умений в двигательной и эмоциональной сферах, сфере общения и поведения ребенка, как основах развития саморегуляции.

1. Упражнения направлены на развитие произвольных движений и самоконтроля:

- Упражнение «флажок (преодоление гиперактивности, развитие самоконтроля)

- Упражнение «Волшебное слово» (развитие произвольности, самоконтроля и внимания).

2. Упражнения, направленные на развитие произвольной активности, формирование эмоциональной и волевой сфер.

- Упражнение «Иголка и нитка» (развитие произвольности)
- Упражнение «Скучно, скучно так сидеть» (развитие раскованности, тренировка самоорганизации)

- Упражнение «Сова» (развитие произвольности).

3. Упражнения, направленные на развитие психической саморегуляции, способствующие успокоению и снятию напряжения.

- Упражнение «Воздушный шарик» (на дыхание)
- Упражнение «Цветок» (релаксирующее упражнение)

Занятие №3 (февраль 2020 г.)

Цель: рассмотреть особенности умственной активности детей младших школьников возраста.

1. Определение понятия умственная активность

2. Факторы, влияющие на умственную активность (общение, потребность в новых впечатлениях, общий уровень развития активности).

3. Показатели умственной активности, (инициативность, энергичность, добросовестность, интерес, любознательность, самостоятельность, саморегуляция, осознанность деятельности, воля, целеустремленность, целенаправленность, творчество).

4. Значение игры в развитии умственной активности младших школьников.

- игра «Времена года» (учить детей определять времена года по картинке, обосновывать свое мнение, учить устанавливать причинно-следственные связи)

- игра «Придумай предложение» (совершенствовать речевую активность)

- игра «Да - Нет» (учить детей мыслить, логично ставить вопросы, делать правильные умозаключения)