

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ	11
1.1. Историко-логический анализ проблемы педагогического общения в педагогической теории.....	11
1.2. Сущность и содержание понятия «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению».....	29
1.3. Комплекс педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению	55
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	78
Глава II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ	81
2.1. Цель, задачи, этапы и содержание экспериментальной работы.....	81
2.2. Методика реализации комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению	101
2.3. Анализ и оценка результатов педагогического эксперимента	127
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	140
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	143
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	148
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	166

ВВЕДЕНИЕ

Современная высшая школа, как и общество в целом, переживает сегодня сложный процесс реформирования. Это проявляется в совершенствовании содержания образования, оптимизации организационных структур, в постоянном поиске наиболее эффективных форм и методов учебной работы, соответствующих современным значительно возросшим требованиям к подготовке специалистов в области образования. Сегодня требуются учителя, обладающие не только суммой определенных знаний, умений и навыков, но и имеющие богатый внутренний потенциал многочисленных свойств и качеств.

Бурное развитие современной науки и углубление международных научных связей значительно расширили единое информационное пространство. Авторитарный стиль в педагогическом общении всё более уходит в прошлое. На смену ему приходят сотрудничество, диалогичность, сотворчество, интеграция, интересы личности.

Вопросы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей рассмотрены в работах многих современных учёных. В частности, в них исследованы и различные аспекты профессиональной подготовки специалистов в процессе высшего образования к осуществлению педагогического общения. Теоретико-практические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей раскрываются в работах О. А. Абдуллиной, К. М. Дурай-Новаковой, Н. В. Кузьминой, П. И. Пидкасистого, В. А. Слостёнина, А. В. Усовой, А. И. Щербакова, Н. М. Яковлевой и др. Социально-педагогические и психологические основы профессионального становления молодого специалиста в системе образования исследованы С. Г. Вершловским, Т. Е. Климовой, Ю. Н. Кулюткиным, Л. Н. Лесохиной, А. К. Марковой, Г. С. Сухобской, К. Г. Трота, Р. М. Шерайзиной и др. Теоретические основы педагогического общения отражены в работах Н. П. Анисеевой, А. Б. Добровича, В. А. Кан-Калика, О. В. Кирилловой, Х. И. Лийметса, А. В. Мудрика, А. В. Орлова, И. И. Рыдановой, В. Д. Ширшова и др. Проблемы педагогического общения и его особенности рассматриваются в работах Ю. П. Азарова, А. А. Бодалёва, В. А. Кан-Калика,

И. В. Кульминой, А. В. Мудрика и др. Вопросы деятельности и общения стали предметом исследования А. А. Леонтьева, И. Д. Ладнова, А. В. Петровского, И. А. Зимней и др. Исследуются личные качества учителя, необходимые для успешной организации общения (А. А. Бодалёв, Н. Ф. Гоноболин, А. Г. Ковалёв, Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, А. Н. Щербаков и др.), а также языковые аспекты педагогического общения (А. А. Введенская, Н. Н. Дьяков, К. М. Левитан, В. Н. Никитенко и др.). В последние десятилетия разрабатывается идея осуществления коммуникативных контактов между людьми с помощью Интернет-технологий (И. И. Баев, В. П. Дьяконов, А. Д. Иванников, В. И. Минаков, В. В. Монахов, А. В. Силаев, В. И. Першиков, В. Н. Поляков, А. Н. Тихонов, Е. Е. Чехарин и др.).

Проведённый нами анализ исследований, посвящённых различным аспектам педагогического общения, позволяет сделать вывод, что эта проблема весьма актуальна, и неслучайно она привлекала внимание исследователей разных профилей (социологов, психологов, педагогов и т. д.) в разные исторические периоды. И, тем не менее, эта проблема требует дальнейшего исследования, поскольку каждый новый виток в развитии общества требует иного её осмысления и современных подходов к её решению.

На этот факт обращают внимание и другие учёные. Так Н. Н. Богомолова, В. А. Кан-Калик, А. В. Киричук и другие отмечают, что проблема педагогического общения требует современного решения как в теоретическом, так и в методическом плане.

На сегодняшний день можно выделить ряд противоречий, требующих последовательного их разрешения :

– между достаточно многосторонней теоретической разработанностью проблемы профессионально-педагогического общения и недостаточным внедрением результатов этих исследований в педагогическую практику;

– между потребностью современной общеобразовательной школы в кадрах, готовых решать проблемы профессионально-педагогического общения, и недостаточным уровнем их подготовки к такой деятельности.

Необходимость разрешения выявленных противоречий определяет актуальность проблемы и позволяет нам сформулировать тему и цель нашего исследования — выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий эффективного формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

В исследовании мы исходили из **гипотезы**, согласно которой процесс формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в вузе будет обеспечен следующим комплексом педагогических условий:

– развитием у будущих учителей начальной школы самосознания на основе рефлексии как необходимого качества для осуществления профессионально-педагогического общения;

– использованием при изучении дисциплин психолого-педагогического блока социально-психологического тренинга в качестве доминирующей формы включения будущих учителей начальной школы в профессионально-педагогическое общение;

– подготовкой будущих учителей начальной школы к коммуникативной деятельности с использованием Интернет-технологий.

Для проверки данной гипотезы и реализации поставленной цели нами решались следующие **задачи**:

1) изучить и проанализировать современное состояние проблемы формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в педагогической теории и практике, наметить стратегию её дальнейшего исследования;

2) провести историко-логический анализ и выявить этапы развития проблемы педагогического общения;

3) уточнить содержание понятия «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению»;

4) теоретически разработать и апробировать комплекс педагогических условий эффективного формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению;

5) разработать методiku организации социально-психологического тренинга как средства формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Теоретико-методологическую базу нашего исследования составили положения трёх уровней:

- *на общефилософском уровне* мы опирались на социально-философские теории соотношения деятельности и общения (Г. М. Андреева, Л. П. Буева, Э. В. Ильенков, М. С. Каган, В. М. Соковнин, О. В. Соловьёва и др.);

- *на общенаучном уровне* — учение о взаимосвязи деятельности и общения в развитии личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Г. А. Ковалёв, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и др.); концепции общения (Б. Д. Парыгин, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др.);

- *на конкретно-научном уровне* — теории педагогического общения (И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, А. А. Реан и др.); идеи о структуре, функциях, средствах педагогического общения и межличностного взаимодействия (А. А. Бодалёв, М. Е. Дуранов, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Я. Ляудис, А. В. Мудрик, В. Н. Мясищев, А. Я. Найн, А. В. Петровский, Л. И. Савва и др.); концепции педагогического общения как проявления педагогического творчества (Ш. А. Амонашвили, В. И. Андреев, Д. А. Белухин, В. И. Загвязинский, Е. Н. Ильин и др.); идея анализа и конструирования педагогических ситуаций (С. В. Кульневич, В. М. Лещинский, А. А. Реан, А. С. Чернышев и др.); теория формирования коммуникативных умений в процессе профессиональной педагогической подготовки (Е. В. Ключев, Р. А. Коновалова, В. А. Лабунская, И. И. Рыданова, З. С. Смелкова и др.); теории педагогических технологий (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Д. Г. Левитес,

В. Ю. Питюков, Г. К. Селевко, В. А. Сластёнин и др.) и техники общения (В. А. Кан-Калик, В. Я. Ляудис, Л. А. Петровская, Ю. И. Турчанинова, З. М. Уметбаев и др.); теория и практика группового тренинга (К. Рудестам).

Кроме этого, в нашем исследовании мы опирались на идеи организации педагогического процесса с позиций следующих подходов: системного (В. П. Беспалько, Ю. П. Сокольников, В. А. Сластенин, Г. Н. Филонов и т.д.), личностно-ориентированного (А. Г. Асмолов, Б. Г. Ананьев, В. А. Беликов, Д. А. Белухин, Л. И. Божович, А. В. Мудрик, В. А. Сластёнин, Э. Ф. Зеер, И. С. Якиманская и др.); деятельностного (А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, П. И. Пидкасистый, С. Л. Рубинштейн и др.); рефлексивного (Г. Г. Гранатов, Т. М. Давыденко, А. Я. Найн, Н. Я. Сайгушев, Г. С. Сухобская и др.), контекстного (А. А. Вербитский, Н. Б. Лаврентьева, Б. Ф. Ломов, Н. Н. Нечаев, Е. Н. Суркова и др.).

Экспериментальная работа проводилась на базе Магнитогорского государственного университета, на факультете педагогики и методики начального образования. В педагогическом эксперименте было задействовано 467 студентов. Исследование проводилось в три этапа с 1999 по 2006 год. На каждом этапе решались определенные задачи и применялись соответствующие им методы исследования.

На *диагностико-прогностическом этапе* (1999—2000 гг.) осуществлялось изучение, обобщение и систематизация теоретического материала по проблеме исследования. С этой целью нами анализировалась философская, психологическая, педагогическая литература, а также изучался практический опыт по проблеме формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению, накапливался и анализировался личный опыт работы в данном направлении. Это позволило сформировать исходные параметры исследования, разработать понятийный аппарат, сформулировать рабочую гипотезу, в первом приближении определить педагогические условия формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. На данном этапе использовались

следующие методы исследования: методы анализа, обобщения, систематизации материала; методы наблюдения; опроса: устного (беседы) и письменного (анкетирования и тестирования); изучение и обобщение педагогического опыта.

На *организационно-практическом этапе* (2000—2005 гг.) продолжалось изучение литературы по проблеме исследования; уточнялся понятийный аппарат исследования; разрабатывался критериальный аппарат, на основании которого устанавливались уровни сформированности готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению; в соответствии с критериями подбирались методики диагностики; разрабатывалась методика экспериментальной работы; проводились констатирующий и поисковый этапы эксперимента; уточнялся комплекс педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению; разрабатывалась методика их реализации, проводился формирующий этап эксперимента; анализировался ход и результаты эксперимента; оформлялся текст диссертационного исследования. Методы исследования: организация констатирующего и формирующего эксперимента; диагностические методы, методы наблюдения, тестирования, анализ продуктов деятельности; метод сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего эксперимента; методы математической статистики.

На *оценочно-обобщающем этапе* (2005—2006 гг.) анализировались и обобщались итоги теоретико-экспериментального исследования, определялась логика изложения материала, формулировались теоретические и практические выводы, оформлялись полученные результаты, осуществлялся сравнительный анализ качественных и количественных результатов констатирующего и формирующего экспериментов. Методы, используемые на данном этапе: обобщение и систематизация материала, методы математической статистики, компьютерной обработки результатов эксперимента и наглядного их представления.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

– выявлен и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, обеспечивающий формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению;

– разработано методическое обеспечение для формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– уточнено содержание понятия «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению»;

– теоретически обоснован комплекс педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

В процессе исследования было разработано методическое обеспечение процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению: спецкурс «Профессионально-педагогическое общение учителя» и методические рекомендации «Тренинг профессионально-педагогического общения для будущих учителей», что составило практическую значимость.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается методологической обоснованностью исходных позиций исследования; использованием комплекса научных методов теоретического и экспериментального исследования, адекватной природе изучаемого явления, цели и задачам исследования; воспроизводимостью результатов исследования и репрезентативностью полученных данных; их количественным и качественным анализом; использованием методов статистики при обработке результатов исследования.

Основные результаты исследования используются при подготовке будущих учителей в Магнитогорском государственном университете, в системе повышения квалификации работников образования.

Глава I

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

1.1. Историко-логический анализ проблемы педагогического общения в педагогической теории

В данном параграфе мы представим историко-логический анализ проблемы педагогического общения в педагогической теории, раскроем содержание понятий «общение», «педагогическое общение», основанное на анализе психолого-педагогических исследований данной проблемы.

В силу значительности своего влияния на ход учебно-воспитательного процесса проблема педагогического общения является актуальной на протяжении всей истории развития отечественного образования. Проблема педагогического общения как процесс, в ходе которого передаётся социальный опыт, накопленный человечеством, существует столько же, сколько существует обучение и воспитание. Наиболее остро эта проблема ставится с появлением института образования как массового явления и, в частности, с появлением школ.

Анализ историко-педагогических исследований (В. Г. Белинского, К. Н. Вентцеля, А. С. Макаренко, Л. А. Степашко, В. А. Сухомлинского, Н. Г. Чернышевского, К. Д. Ушинского и др.) свидетельствует о том, что проблема общения как педагогическая исследуется уже с VI века. Начиная с этого времени, отечественными учёными выделяется шесть этапов развития проблемы педагогического общения в теории и практике образования. Дадим их характеристику.

В VI—XI вв. воспитание у восточных славян соответствовало их общинно-родовому способу жизни, который определял нравственные ценности, передававшиеся из поколения в поколение. Эмпирический опыт народа в области воспитания — коллективное педагогическое творчество — актуализировался в

педагогическом общении, которое осуществлялось разными методами, в зависимости от принадлежности ребёнка к определённому общественному слою. Княжеских детей отдавали в семьи родовой знати (кормильство), дети дружинников росли в гридницах, обучаясь воинскому искусству, для детей земледельцев основным было семейное воспитание, дети ремесленников осваивали дело своих отцов с помощью ученичества. Общеплеменные ценности и идеалы, которые дети усваивали, подражая взрослым, участвуя в трудовом процессе семьи, погружаясь в общение с родной природой, языком, устным народным творчеством, старейшинами племени, исполнение обрядов, связывались с физической силой и выносливостью, мужеством и храбростью, свободолюбием, взаимопомощью. Каждый член общины приучался подчиняться отцу, главе рода, общины, племени, нести ответственность за соблюдение общих интересов. Такое подчинение и одновременно отеческое покровительство и защита со стороны соплеменников были естественной сутью общения взрослых и детей, общения, в результате которого воспитывались и обучались делу дети.

С принятием христианства из Византии, хранительницы древнегреческой культуры, пришла новая письменность, а с ней греческая и болгарская переводная литература, в том числе философские и научные сочинения. «Книжному учению» и самообразованию благоприятствовало сравнительно быстрое овладение чтением: церковно-славянский язык был доступен на слух. Образование как чтение книг, заучивание и запоминание текстов не нуждалось в специально подготовленном учителе, так как авторитетом была сама книга. Через книгу передаются и усваиваются детьми такие ценности, как право человека быть самим собой, защищать родную землю, добросовестно относиться к труду, уважать старших, иметь чувство собственного достоинства. Индивидуальная форма обучения была приоритетной. Авторитет учителя был непререкаем.

В XIII веке в период татаро-монгольского нашествия книжное учение пришло в упадок. Надолго прекратилась деятельность регулярных учебных заведений. Обучение и воспитание происходило, как и прежде, главным образом в семье, вплоть до конца XVI века регулярная школа стала необязательной.

Однако уже в XVI—XVII вв., преодолевая религиозные догматы и домо- строевские заветы, наиболее смелые гуманисты формулировали идеи равенства прав, личного самоусовершенствования на основе разума и свободы. В трактатах И. Фёдорова, Ф. Ртищева, С. Полоцкого, Е. Славинецкого, К. Истомина поднимались педагогические вопросы: как обучать детей грамоте и труду, в процессе общения с ними добиваться нравственного поведения, устанавливать гуманные отношения в семье и др. (186, с. 125). Традиционно признавалось главным в педагогическом общении нравственное воспитание, привитие духовных начал православия, приучение к нравственному поведению.

В XVIII в. идеалом воспитания становится личность, активная в познании и практической деятельности, соразмеряющая своё поведение с идеей общего блага.

Гуманистическая педагогическая мысль первой половины XIX в. явилась продолжением и развитием идей отечественных просветителей XVIII в. Цель педагогического общения усматривалась в развитии личности ученика: во-первых, в предоставлении ему свободы для саморазвития индивидуальности; во-вторых, во возвращении «внутреннего человека», стремящегося к сознательности и разумности в поведении. Обращением к «внутреннему человеку» снимались вопросы внушения, подавления, насилия; в отношениях между педагогами и детьми утверждались уважение, доверительность; в отношениях между родителями и детьми — взаимопонимание и разумная родительская любовь. Так, в противовес прямым педагогическим воздействиям, ведущим к подчинению воспитанника воле воспитателя, В.Г. Белинский обосновал идею организации жизни детей в любовном общении с взрослыми (педагогами и родителями), в совместных занятиях, в постоянном систематическом труде. Он писал: «Бесполезные всякого рода унижительные для человеческого достоинства наказания, подавляющие в детях свободу духа, уважение к самим себе и растлевающие их сердца подлыми чувствами унижения, страха, скрытности и лукавства... Грубая душа, привыкшая к сильным — наказаниям, ожесточается, черствеет, мозолится, делается бесстыдно-бессовестной — и ей уже нипочём всякое наказание»

(203, с. 128—129). По мнению В. Г. Белинского, педагог в процессе общения с ребёнком должен стимулировать его стремление «развить лежащее в его натуре зерно духовных средств, стать вровень с самим собой». Критикуя современную ему систему воспитания и обучения России, мыслитель отмечал, что она формирует усреднённого человека, убивая в детях всякую жизнь. Подлинное воспитание должно основываться на сыновней и родительской любви, вытекающей из родства крови и духа, на мягкости и деликатности, постоянном труде и заботах о молодом поколении. В. Г. Белинский указывал, что «...индивидуальность человеческая, по своей природе, не терпит отчуждения и одиночества, жаждет сочувствия и доверенности себе подобных» (17, с. 73).

В 60-е годы XIX в. в рассмотрении вопроса о педагогическом общении убеждённым гуманистом выступил Н. Г. Чернышевский, ставший защитником детства, права ребёнка на свободное развитие своих природных сил, права на учение как свободную (не по принуждению, а из интереса, «охоты») деятельность, противником насилия в общении с детьми. По его убеждению, принуждение «по самой сущности своей вредно», приносит огорчения и унижения ученику, портит его характер и плодит педагогические конфликты (206).

Продолжив гуманистическую традицию в педагогике, К. Д. Ушинский утверждал, что в педагогическом общении нравственное влияние составляет задачу более важную, чем «развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов». Нравственное поведение личности, по мнению К. Д. Ушинского, предполагает наличие убеждений и свободное следование им. Убеждения должны вырастать в душе ребёнка под влиянием общения с наставником, который призван «просветить сознание», показать «дорогу добра». Верный идее внутренней свободы личности, теоретик предостерегал учителя от навязывания воспитаннику своих убеждений и рекомендовал пробуждать в нём «жажду» этих убеждений и мужества им следовать. И здесь велика сила личного примера воспитателя, его духовно-нравственных стремлений, доверительности его отношений с учениками. Воспитательная сила педагогического общения основывается на личности учителя.

В начале XX в. представления о личности воспитанника как субъекта педагогического процесса «вписывались» в гуманистические и либерально-демократические тенденции культурного и социального развития российского общества. Ученик выступал суверенной личностью, а стимулирование и укрепление его суверенности считались ведущими установками в педагогическом общении. Вырабатывалась идеология реформирования школы на началах антропо-ориентированного педагогического процесса. Существовавшая школа подвергалась резкой критике как «школа-фабрика», нивелирующая индивидуальность. В 1917 году К. Н. Вентцель разработал одну из первых в мировой практике «Декларацию прав ребёнка», в которой права и свободы ребёнка, по сути, уравнивались с правами и свободами взрослых. В педагогике К. Н. Вентцеля этот мировоззренческий принцип утверждал ребёнка в качестве центра педагогического процесса (педоцентризм): его потребностями, запросами, желаниями, особенностями личности во многом определялись содержание и методы педагогического общения.

В первые послереволюционные годы отечественной теории и практике были присущи экспериментальные поиски моделей свободной школы. Лидерами гуманистической педагогики выступали П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий и др. Так, С. Т. Шацкий показал важность проблемы педагогического воздействия на формирование личности ребёнка в семье, в группах свободного общения, управления факторами микро-среды.

Однако уже с конца 20-х гг. процесс поступательного развития гуманистической педагогики начинает тормозиться. По мере укрепления тоталитаризма и утраты демократических свобод реанимируется авторитарность, свойственная дореволюционной школе. Учитель считается центральной фигурой. Идея равнопартнёрского сотрудничества с детьми отвергается. В это время активным защитником идей гуманистической педагогики выступает А. С. Макаренко. По его мнению, педагогическое общение должно осуществляться на основе гуманизма, оптимизма, уважения к человеку. Важнейшую роль в педаго-

гическом процессе играет общение воспитателя с коллективом воспитанников. А. С. Макаренко сформулировал «принцип параллельного действия»: воспитатель работает с отдельной личностью через сформированный коллектив детей, помогает утверждению в общественном мнении социально и личностно ценных установок; «в сущности, что есть форма воздействия именно на личность, но формулировка идёт параллельно личности» (119). Такое косвенное влияние на личность педагог обосновывал с гуманистических позиций: «Мы не хотели, чтобы каждая отдельная личность чувствовала себя объектом воспитания. Мы исходили из тех соображений, что человек 12—15 лет живёт, он живёт, наслаждается жизнью, получает какую-то радость жизни...» (119). Суждения критиков о нивелировке личности как естественном следствии логики параллельного действия теоретик как бы предвидел, выстраивая в методике работы с воспитательными коллективами защиту суверенности личности, её способности осознанно и самостоятельно воспринимать коллективные установки и ценности. А. С. Макаренко подчёркивал, что с детьми можно быть строгим и требовательным и пользоваться их уважением и любовью, что отношения педагога и учеников определяются, прежде всего, содержанием их совместной деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса, профессиональным мастерством педагога, умением строить педагогическое общение на основе взаимной личной ответственности за общее дело. В «Лекциях о воспитании детей» автор указывал: «Малейшие изменения в тоне ребёнок видит и чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете... Воспитание требует самого серьёзного тона, простого и искреннего» (118).

Проведенный нами анализ историко-педагогических источников позволил выявить зависимость форм, методов, стилей, структуры педагогического общения историческими типами и видами образовательных учреждений и содержанием обучения и воспитания. Так, после Октябрьской революции идеологами отечественной школы Н. К. Крупской, А. В. Луначарским и другими были выдвинуты идеи создания истинно демократической школы, «свободной» от буржуазной ориентации. Установка на синтез философии марксизма, научного

коммунизма и гуманистической педагогики привела к отрицанию «старой» гимназии с её догматически-авторитарной системой обучения и воспитания и появлению новой единой трудовой светской внесловной школы, построенной на принципах коллективизма, основой которой стало политехническое образование, формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к труду любого рода. Педагогическое общение призвано было способствовать развитию природных сил человека, организующего социальную жизнь на началах равенства. Учитель уже не являлся ключевой фигурой, «царем» в классе, не имел права подавлять учеников дисциплиной и авторитетом. Однако уже в 30-е г. содержание и методы обучения и воспитания отечественной школы изменились, прежде всего, из-за усиления влияния государственной идеологии и пролетарско-классового подхода, при которых ценность личности нивелировалась, а человек рассматривался в качестве «винтика» государственной машины. В организации учебного процесса набирала силу тенденция словесного обучения. В школе утвердилась формула: «Нет плохих учеников — есть плохие учителя». В постановлении ЦК ВКП (б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932 г.) были регламентированы единая организационная форма обучения — универсальный «комбинированный урок» и методы «книжного» обучения. Основой педагогического общения стали авторитаризм, подавление инакомыслия, формальное преподавание, субъект-объектные отношения педагогов и учащихся.

В 30—50-е гг. учебно-воспитательный процесс рассматривался с позиций воздействующей педагогики, где авторитет учителя поддерживался узаконенной системой наказаний. Внимание учителя было поглощено дисциплиной и успеваемостью школьника. Появилась идея саморегуляции детского коллектива, где требуется лишь консультативное вмешательство со стороны учителей.

Одним из первых, кто выступил против педагогической авторитарности и попытался гуманизировать советскую школу был В. А. Сухомлинский. Он бескомпромиссно выступал против излишнего возбуждения психики учащихся повышенным тоном, против унижения личности ученика. Важнейшим в педаго-

гическом общении, по его мнению, является обеспечение необходимого условия всестороннего и целостного развития личности ребёнка — «душевного равновесия». (189, с. 120). В. А. Сухомлинский был убеждён, что педагог должен находиться в постоянном творческом поиске духовного единения с воспитанниками. Он признавал принципиальное равенство позиций педагога и воспитанников. Ребёнок — не объект воспитания, а активный соучастник общих воспитательных дел. Только будучи равноправным участником совместной учебно-воспитательной деятельности, преподаватель может оказывать действительное влияние на личность воспитанника. Основным принципом такого влияния — духовная общность, доверие, доброжелательность (187).

В целом, при рассмотрении динамики историко-педагогического процесса в отечественном образовании чётко проявляется зависимость: с усложнением содержания образования происходит переход от авторитарных форм педагогического общения к демократическим. Так, с середины 60-х гг. XX в. на фоне унификации, идеологической индоктринации в теории и практике отечественной педагогической науки появилось и ко второй половине 80-х гг. утвердилось понятие "личностно-ориентированное образование», представляющее собой воплощение гуманистической философии, педагогики и психологии. Личностно-ориентированное обучение и воспитание направлено на предоставление каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, возможности реализовать себя в познании, учебной деятельности, межличностном общении. Основой для отбора содержания образования стал принцип формирования гуманистически развитой личности, находящейся в постоянном диалоге с поликультурным миром и способной самостоятельно добывать и использовать необходимые знания. Такому образованию соответствуют демократические формы педагогического общения, не допускающие подавления, ограничения свободы мышления и созидательной деятельности, унижения личности ученика.

В 1998 г. И. И. Рыданова в своей книге «Основы педагогики общения» отметила возникновение новой отрасли научного знания, стоящей на стыке со-

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru