МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

**«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики**

**Кафедра педагогики и методики начального образования**

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**Стиль общения педагога и его влияние на процесс обучения младших школьников**

Работу выполнила \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ М.С. Юрченко

(подпись, дата)

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование курс 2 ОФО

Направленность (профиль) «Начальное образование»

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Т.Г. Затеева

(подпись, дата)

Нормоконтролер

ст. преподаватель \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Г.Б. Мардиросова

(подпись, дата)

Краснодар

2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

1 Теоретические основы изучения стилей педагогического общения 7

1.1 Понятие педагогического общения 7

1.2 Стили педагогического общения 12

2 Развитие младшего школьника 18

2.1 Психическое развитие младшего школьника 18

2.2 Влияние стиля педагогического общения на обучение младшего школьника 24

Заключение 31

Список использованных источников 34

ВВЕДЕНИЕ

Современное состояние образования характеризуется тенденцией гуманизации и гуманитаризации обучения. Этот процесс проявляется прежде всего в установлении субъектно-субъектных отношений, т.е. ученик рассматривается не как объект для педагогических воздействий, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными особенностями и т.д. Таким образом, общение между учеником и учителем мы рассматриваем не только как взаимодействие, но и как взаимовлияние друг на друга. Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития. Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка. Когда он приходит в школу, происходит перестройка всей системы его отношений с действительностью. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений: ребенок – взрослый и ребенок – дети. Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения со взрослыми. Эти отношения существуют параллельно. В школе возникает новая структура этих отношений. Ребенок попадает в новую, для него, социальную ситуацию развития, которая требует от ребенка особой деятельности. Эта деятельность называется учебной. Начало учебной деятельности по-новому определяет отношения ребенка со взрослыми и сверстниками.

Система ребенок – взрослый дифференцируется, и отношения ребенок – учитель начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. Система ребенок – учитель становится центром жизни ребенка, пронизывает всю его жизнь, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий. Учитель становится для ребенка главным человеком, в учителе воплощаются все нормативные требования с большей определенностью, чем в семье, – ведь в первичных условиях общения ребенку трудно выделить себя и достаточно точно оценить характер своего поведения. Учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психическое состояние не только в классе, на уроке и в общении с одноклассниками, его влияние простираются и на отношения в семье. Очень важно, что личность учителя, его состояние, включенность в обучение младшего школьника полностью отражаются на состоянии, поведении, личностных проявлениях детей не только в период обучения, но и в последующие годы.

Среди многообразных факторов успешности педагогической деятельности важная роль принадлежит свойствам личности учителя. Рассматривая педагога как профессионала, необходимо сделать особый акцент на том, что его личностные особенности будут являться рабочим инструментом в его деятельности. Нам представляется важным выделить такие системные компоненты, как конституционные факторы, организационные и коммуникативные качества, мотивационная структура, эмоционально-характерологический базис, а также стиль педагогического общения. Профессиональные характеристики учителя как субъекта педагогической деятельности проявляются в их совокупности, поскольку учитель как личность, активно действующий субъект педагогического взаимодействия – это целостная сложная система. Эта система может рассматриваться как некоторый обобщенный психологический портрет учителя, метафорическая форма представленности обобщенного личностно-профессионального образа учителя. Характеристики этого образа складываются в общественном сознании постепенно в результате наблюдений, эмпирических, теоретических и экспериментальных обобщений. При этом наиболее явно все они представлены в психологическом портрете учителя дошкольного и младшего школьного образования. Именно такой учитель обладает наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными (индивидуально-психологическими) характеристиками и коммуникативными (интерактивными) качествами в их совокупности по сравнению с учителем любого другого уровня и формы образования. Такой приоритет учителя младших школьников обусловлен, прежде всего, его ответственностью перед возрастными особенностями обучаемых, учет которых обязателен и необходим как ни в какой другой ситуации обучения.

Из всего вышесказанного становится ясно, почему личность учителя начальной школы и его общение с младшими школьниками вызывает пристальный интерес исследователей. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющим для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

**Актуальность** **исследования** обусловлена значимостью проблемы влияния педагога на развитие личности и межличностных отношений младших школьников.

Влияние стиля педагогического общения на психическое развитие младшего школьника изучали: А.А. Леонтьев, Г.А. Цукерман, М.И. Лисина, и др. Экспериментальные исследования впервые в 1938 году провёл немецким психологом Куртом Левином. В отечественной же психологии систематическое, целенаправленное изучение стиля проводилось В.С. Мерлином, Е.А. Климовым и др.

**Проблема исследования** заключается в выявленном несоответствии между требованиями образовательных стандартов к процессу обучения в начальной школе и недостаточным вниманием к стилю преподавания и общения учителя.

**Цель исследования:** выявить и описать стили педагогического общения и их влияние на обучение младших школьников.

**Объект исследования:** педагогическое общение.

**Предмет исследования:** стили педагогического общения и их влияние на процесс обучения младших школьников.

**Задачи:**

1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной проблеме;

2) изучить стили педагогического общения и дать их характеристики;

3) изучить влияние стиля педагогического общения педагога на младших школьников.

**Метод исследования:** анализ и обобщение психолого-педагогической литературы.

1 Педагогическое общение и его стили

1.1 Понятие педагогического общения

Ребенок, посещая школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Свобода дошкольного детства сменяется отношением зависимости и подчинения новым правилам жизни. Всё многообразие межличностного общения ложится на каждого ребёнка с силой истинных реалий социального взаимодействия людей.

Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной: включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия восприятия и понимания партнер.

Общение – одна из основных психологических категорий. Человек становится личностью в результате взаимодействия и общения с другими людьми. Виды и формы общения очень многообразны. Оно может быть непосредственным и опосредованным, включенным в контекст той или иной профессиональной деятельности и дружеским: субъект-субъектным или субъект-объектным. Определяя общение как процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении, А.А. Леонтьев выделяет следующие его характеристики: контактность, ориентированность, направленность, семиотическую специализацию и психологическую динамику процесса.

Педагогическое общение – система ограниченного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Педагог является инициатором этого процесса, организуя его и управляя им [17, с.592].

В отечественной психологии существуют несколько подходов к пониманию общения. Принято исходить из принципа неразрывного единства общения и деятельности, а не сводить общение к одной из его сторон - либо к обмену информацией, либо к процессу взаимодействия, к влиянию одной общающейся стороны на другую, либо к процессу межличностной перцепции. Наиболее часто в классификациях выделяют три стороны общения:

1) коммуникативную;

2) интерактивную;

3) перцептивную.

Коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми как активными субъектами: с учетом отношений между партнерами, их установок, целей и намерений. Все это приводит не просто к движению информации, но к уточнению и обогащению знаний, сведений и мнений, которыми обмениваются люди.

Важная характеристика коммуникативного процесса – намерение его участников повлиять друг на друга, воздействовать на поведение другого, обеспечить свою идеальную представленность в другом; необходимые условия для этого – не просто использование единого языка, но и одинаковые понимание ситуации общения.

Интерактивная сторона общения представляет собой построение общей стратегии взаимодействия. Различаются ряд типов взаимодействия между людьми, прежде всего кооперация и конкуренция.

Перцептивная сторона общения включает в себя процесс формирования образа другого человека, что достигается прочтением за физическими характеристиками партнера его психологических свойств и особенностей поведения [12, с.56].

Педагогическое общение – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе [1, с.110].

Под профессионально-педагогическим общением понимают систему приёмов и методов, обеспечивающую реализацию целей и задач педагогической деятельности и организацию направленного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием этого взаимодействия является обмен информацией, организация и регуляция взаимоотношений.

Общение – неотъемлемый элемент педагогической деятельности; вне его невозможно достижение целей обучения и воспитания [23, с.98]. А.Н. Леонтьев отмечает, что «оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя со школьниками, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации учащихся и позволяет максимально использовать личностные особенности учителя» [15, с.117].

Педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется, прежде всего, целями и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами педагогического процесса в качестве императива их индивидуального поведения. Основная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. В общении происходит становление (т.е. возникновение новых свойств и качеств) индивидуальности как учащихся, так и педагогов. Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.

Высшая ценность педагогического общения – индивидуальность педагога и учащегося. Педагогическое общение должно ориентироваться не только на достоинство человека как важнейшую ценность общения. Большое значение для продуктивного общения имеют такие этические ценности, как честность, откровенность, бескорыстие, доверие, милосердие, благодарность, забота, верность слову.

Общение составляет внутренний механизм совместной деятельности людей. Возрастание роли общения важности его изучения связано и с тем, что в современном обществе гораздо чаще в прямом общении между людьми вырабатываются решения, которые прежде принимались, как правило, отдельными людьми. По критерию цели общения выделяют функции общения, которые также распространяются и на педагогическое общение:

1. Контактная, цель, которой – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передачи сообщений и к поддержанию взаимосвязи в виде постоянной взаимоориентированности.
2. Информационная, цель, которой – обмен сообщениями (прием – передача сведений в ответ на запрос), а также обмен мнениями, замыслами, решениями.
3. Побудительная, цель, которой – стимуляция активности партнера для направления его на выполнение определенных действий.
4. Координационная, цель, которой – взаимное ориентирование и согласование действий при организации деятельности совместной.
5. Функция понимания, цель которой – не только адекватное восприятие и понимание смысла сообщения, но и взаимное понимание –намерений, установок, переживаний, состояний.
6. Эмотивная, цель которой – возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний (обмен эмоциями), а также изменение с его помощью своих переживаний и состояний.
7. Функция установления отношений, цель которой – осознание и фиксация своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в которых действует индивид.
8. Функция оказания влияния, цель которой – изменение состояния, поведения личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности [12, с.50].

Общение предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями. Общение является решающим условием становления каждого человека как личности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина). Для нормального развития ребенка необходим постоянный контакт со взрослыми людьми, особенно с матерью. Общение оказывает существенное влияние на результаты деятельности человека. Ученые давно заметили, что степень проявления тех или иных свойств человека, особенности его поведения, эффективность деятельности во многом зависят от того, действует ли он один, в изолированных условиях, или в присутствии других людей, вместе с ними. Особенно большие изменения происходят, когда другие люди выполняют рядом такую же задачу или, когда они общаются в процессе ее выполнения.

В ходе восприятия большую роль играют и явления стереотипизации. Знание этих механизмов позволяет выявить психологическое содержание процесса взаимопонимания, достигаемого при общении. Познание других людей в процессе межличностного общения является как результатом, так и условием общения. Познание другого человека предполагает формирование представлений о нем, которое включает характеристики его внешности, систему заключений о качествах, способностях человека, его отношение к различным сторонам действительности, к себе, к другим людям, а также говорящих об его социально-групповой принадлежности. Чем более полным и точным представлением о другом человеке мы располагаем, тем более подходящий способ поведения в общении с ним мы выберем. Основным источником формирования представления о личности другого человека являются его внешность, поведение, особенности и результаты деятельности.

Еще одним фактором, который наряду с направленностью на другого человека обеспечивает способность адекватно понимать и оценивать других людей, является степень развития у человека познавательных и эмоциональных процессов. Среди познавательных процессов для эффективного межличностного общения особое значение имеют внимание, восприятие, память, мышление, воображение. Развитость эмоциональной сферы в ходе общения проверяется тем, умеет ли человек сопереживать другим людям [16, с.45–47].

Процесс межличностного общения – весьма сложный, он включает познание самого себя и всестороннее познание другого. Общение предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями и попытками взаимного влияния. Функции общения многообразны: оно является решающим условием становления каждого человека как личности, осуществления личностных целей и удовлетворения важнейших потребностей: общение составляет внутренний механизм совместной деятельности людей и является важнейшим источником информации для человека [5, с.18–20].

Таким образом можно сделать вывод о том, что педагогическое общение является основным средством, через которое осуществляется реализация задач обучения и воспитания.

1.2 Стили педагогического общения

Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае – педагогического. В психолого-педагогической литературе наиболее часто выделяют три основных стиля: авторитарный, демократический и либеральный [12, с.96].

Для педагогов, которым свойственен авторитарный стиль характерно подавление своих воспитанников категоричным, не терпящим возражений суждениями, и бесцеремонностью в способах отдачи приказов и распоряжений. Такие педагоги любят командовать, навязывать свое мнение, свою волю не только школьникам, но также их родителям и своим коллегам. Мнения окружающих их мало волнуют, поэтому они предпочитают единоличное принятие решений и настойчивые требования по их выполнению, «организуют» чисто формальное участие коллектива в поддержке собственных решений. Сторонники этого стиля считают, что одной из самых главных ценностей, которая должна быть сформирована у ребенка, является подчинение авторитету педагога (а также родителя, начальника, представителя власти). Каждый ученик обязан уважать любого учителя, а каждый педагог должен всячески поддерживать авторитет коллег. За четкое выполнение требований ученик заслуживает поощрения, за непослушание – наказания.

Для педагогов, ориентирующихся на демократический стиль руководства, характерно стремление к опоре на мнение своих подопечных, к учету их интересов, желаний и особенностей, к тактичному и корректному решению с ними всех возникающих вопросов и противоречий. В отличие от авторитарного требования предъявляются в тактичной, не оскорбляющей достоинства учеников корректной форме.

Для представителей либерального стиля характерно стремление к уходу от конфликтных ситуаций, от столкновения с окружающими, в том числе и со своими учениками. Вместо требований они предпочитают уговоры и увещевания воспитанников, а порой просто выполняют за них какую-нибудь часть поручений. Этот стиль может проявляться в попустительстве или бездеятельности педагога, в его самоустранении от жизни классного коллектива, от ответственности за все происходящее в нем.

Оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя со школьниками в процессе которого возникают условия развития учебного и творческого характера учебной деятельности [11, с.100].

Известный психолог В.А. Кан-Калик выделил наиболее распространенные стили педагогического общения:

1) Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. В основе этого стиля – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском – результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом.

2) Педагогическое общение на основе дружеского расположения. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. В известной мере он как бы подготавливает выделенный выше стиль общения. Ведь дружеское расположение – важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно. Это стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися. Дружественность и увлеченность совместным делом – стили общения, тесно связанные между собой. Увлеченность общим делом – источник дружественности и одновременно дружественность, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск.

3) Общение-дистанция. Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально-психологического взаимодействия учителя и учеников и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете.

Повышение «дистанционного показателя» ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который в конечном счете отрицательно сказывается на результатах деятельности. Но в большинстве случаев использование этого стиля общения в чистом виде ведет к педагогическим неудачам.

Авторитет, по мнению Н.Д. Никандрова, должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. И здесь чрезвычайно важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к человеку. Авторитет педагога можно рассматривать как итог его творческой отдачи. [14, с.98–99].

В системе школьного обучения стиль общения влияет не только на отношение учащихся к предмету, но и на общее настроение детей, атмосферу их эмоционального благополучия в деятельности. Демократичные формы общения педагога с учащимися положительно сказываются на эффективности учебно-воспитательного процесса прежде всего потому, что они более подвижны, гибки, а главное, создают социально-психологическое единство педагога и обучающихся, необходимое для продуктивной совместной деятельности. Общение-дистанция в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме общения, как общение-устрашение.

4) Общение-устрашение – этот стиль общения, к которому также иногда обращаются начинающие учителя, связан в основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Ведь такое общение сформировать трудно, и молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение-устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении. В творческом отношении общение-устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает педагогическое общение дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, так необходимое для совместной творческой деятельности [13, с.99].

5) Общение-заигрывание. Характерное в основном для молодых учителей и связанное с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой стороны – отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности. Общение-заигрывание, как показывают наблюдения, возникает в результате:

а) непонимания педагогом стоящих перед ним ответственных, педагогических задач;

б) отсутствия навыков общения;

в) боязни общения с классом и одновременно желания наладить контакт с учениками. Как видно, определенную роль играет и незнание технологии общения, отсутствие у педагога нужных приемов общения.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, опасны еще и потому, что при отсутствии у педагога профессиональных навыков общения могут укорениться и «въесться» в творческую индивидуальность учителя, а порой становятся штампами, усложняющими педагогический процесс и снижающими его эффективность [13, с.100–101] .

Психолог К.Н. Волков выявил следующие требования, которые предъявляет школьник к учителю в качестве обязательных условий для возникновения чувства доверия: контактность, умение легко и гибко вступать в общение с детьми, демократизацию стиля руководства, предполагающую сочетание уважения к личности каждого ученика с необходимой требовательностью; понимание, терпение, разнообразие интересов, умение идти в ногу со временем, эрудиция, чуткость, способность к сопереживанию – одним словом, все то, что может открыть душу подрастающего человека навстречу воспитателю [6, с.72].

Таким образом, можно сказать, что стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности. Педагогическое общение – это всегда целенаправленный процесс. В психолого-педагогической литературе наиболее часто выделяют три основных стиля: авторитарный, демократический и либеральный. Авторитарный характеризуется беспрекословным подчинением учащихся учителю. Демократический характеризуется уважением интересов учеников. Либеральный характеризуется стремление к уходу от конфликтных ситуаций, от столкновения с окружающими, в том числе и со своими учениками.

2 Развитие младшего школьника

2.1 Психическое развитие младшего школьника

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6–7 до 9–11 лет. Этот возраст наиболее полно описан в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, а также их сотрудников и последователей (Л.И. Айдарова, А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, Ю.А. Полуянов, В.В. Репкин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.)

В концепции А. Валлона стадия различения (от 6 до 11 лет) характеризуется расширением круга взаимоотношений, осознанием своего статуса, притязаниями на признание, развитием умственных способностей. Ребёнок ещё целиком и полностью поглощается настоящим. Его деятельность не может изменится чем-либо другим. Его деятельность надо поддерживать различными стимулами [4, с.192–193].

В периодизации Э. Эриксона на этой стадии ребенок учится любить учиться, соблюдает дисциплину, выполняет требования взрослых и учится наиболее самоотверженно, активно присваивая опыт своей культуры. В это время дети привязываются к учителям и родителям своих друзей, они хотят наблюдать и имитировать такие занятия людей, которые им понятны. Во всех культурах ребенок на этой стадии получает систематическое наставление, хотя и не всегда только в стенах школы. Современные школы, как считает Э. Эриксон, страдают двумя крайностями: либо жизнь младшего школьника превращается в часть суровой взрослой жизни, подчеркивая самоограничение, чувство ответственности, необходимость делать то, что тебе сказали; либо на этот возраст продлевается натуральная детская способность узнавать нечто, играя, учиться тому, что надо, делая то, что хочешь. Оба метода хороши лишь для части детей, но для большинства требуют регулирования. Доведенная до крайности, первая тенденция использует склонность дошкольника быть всецело зависимым от обстоятельств: с одной стороны, он может выучить все, что необходимо, и развить в себе непоколебимое чувство долга; но с другой – может никогда не разучиться этому самоограничению, что сделает собственную жизнь безрадостной и, главное, сломает у будущих собственных детей естественное стремление учиться и работать. Доведенная до предела вторая тенденция ведет к исключительному ограничению образования пределами хочу.

Наиболее характерная черта этого этапа то, что дошкольник становится школьником. Начало периода уходит корнями в кризис 6–7 лет, когда ребенок сочетает в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника. Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также их не определяют. Эти отношения существуют параллельно и связаны иерархическими связями, но в целом благополучие ребенка зависит от семейной гармонии.

По мнению Л.И. Божович, в младшем школьном детстве, начинающимся кризисом 7-ми лет; начинает осознаваться свое социальное «Я», со стороны взрослых предъявляется новая система требований. На протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения и в психическом развитии ребенка: качественно преобразуется познавательная сфера, формируется личность, складывается сложная система отношений со сверстниками и взрослыми [3, с.90–91].

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка – начало младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого становится учебная деятельность. С поступлением в школу в жизни ребенка происходят существенные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития, формируется новый для ребенка вид деятельности – учебная деятельность.

На основе этой новой деятельности развиваются основные психологические новообразования: в центр сознания выдвигается мышление. Таким образом, мышление становится доминирующей психической функцией и начинает определять постепенно и работу всех других психических функций (памяти, внимания, восприятия). С развитием мышления другие функции тоже интеллектуализируются и становятся произвольными.

Развитие мышления способствует появлению нового свойства личности ребенка – рефлексии, то есть осознания себя, своего положения в семье, классе, оценка себя как ученика: хороший – плохой. Эту оценку «себя» ребенок черпает из того, как относятся к нему окружающие, близкие люди. Л.С. Выготский отмечал интенсивное развитие интеллекта в младшем школьном возрасте [7, с.122]. Развитие мышления приводит, в свою очередь, к качественной перестройке восприятия и памяти, превращению их в регулируемые, произвольные процессы. Ребенок 7–8 лет обычно мыслит конкретными категориями. Затем происходит переход к стадии формальных операций, которая связана с определенным уровнем развития способности к обобщению и абстрагированию. К моменту перехода в среднее звено школьники должны научиться самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, анализировать, находить частное и общее, устанавливать простые закономерности.

Младший школьник в своем развитии идет от анализа отдельного предмета, явления к анализу связей и отношений между предметами и явлениями. Последнее есть необходимая предпосылка понимания школьником явлений окружающей жизни [2, с.100].

Особые трудности возникают у учащихся в понимании причинно-следственных связей. Младшему школьнику легче устанавливать связь от причины к следствию, чем от следствия к причине. Это и понятно: от причины к следствию устанавливается прямая связь, рассмотрение же фактов в обратном порядке предполагает анализ самых разных причин, что ребенку зачастую еще не под силу.

Развитие теоретического мышления, т.е. мышления в понятиях, способствует возникновению к концу младшего школьного возраста рефлексии (исследование природы самих понятий), которая преображает познавательную деятельность и характер отношений к другим людям и к самому себе.

Под влиянием обучения память развивается в двух направлениях:

1) усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания (по сравнению с наглядно-образным);

2) ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание).

Также развиваются все виды памяти. Эффективность запоминания словесного материала возрастает на протяжении всего периода, наглядный материал запоминается лучше, чем словесный. Большую роль играет непроизвольное запоминание, но получает развитие и произвольное запоминание. Со второго класса получает развитие логическая память. Это проявляется в пропускании деталей, изменении порядка изложения, дополнении собственными суждениями. Рациональные способы запоминания лишь начинают складываться и требуют целенаправленной поддержки педагога.

Ребенок еще плохо владеет речью, ему легче заучить все, чем воспроизводить текст своими словами. Дети еще не умеют организовывать смысловое запоминание: разбивать материал на смысловые группы, выделять опорные пункты для запоминания, составлять логический план текста.

В процессе обучения восприятие становится более анализирующим, более дифференцированным, принимает характер организованного наблюдения; изменяется роль слова в восприятии. У первоклассников слово по преимуществу несет назывную функцию, т.е. является словесным обозначением после узнавания предмета; у учащихся более старших классов слово-название является скорее самым общим обозначением объекта, предшествующим более глубокому его анализу. В развитии восприятия велика роль учителя, который специально организует деятельность учащихся по восприятию тех или иных объектов, учит выявлять существенные признаки, свойства предметов и явлений. Одним из эффективных методов развития восприятия является сравнение. Восприятие при этом становится более глубоким, количество ошибок уменьшается [10, с.151–155].

Возможности волевого регулирования внимания в младшем школьном возрасте ограничены. Если старший школьник может заставить себя сосредоточиться на неинтересной, трудной работе ради результата, который ожидается в будущем, то младший школьник обычно может заставить себя упорно работать лишь при наличии «близкой» мотивации (похвалы, положительной отметки).

В младшем школьном возрасте внимание становится концентрированным и устойчивым тогда, когда учебный материал отличается наглядностью, яркостью, вызывает у школьника эмоциональное отношение.

Изменяется содержание внутренней позиции детей. Она в переходный период в большей степени определяется взаимоотношениями с другими людьми, прежде всего со сверстниками. В этом возрасте появляются притязания детей на определенное положение в системе деловых и личностных взаимоотношений класса, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе [7, с.256–257].

На эмоциональное состояние ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения с учителями.

Существенные изменения происходят в нормах, которыми регулируются отношения школьников друг другу. Если в младшем школьном возрасте эти отношения регламентируются в основном нормами «взрослой» морали, т.е. успешностью в учебе, выполнением требований взрослых, то   
к 9–10 годам на первый план выступают так называемые «стихийные детские нормы», связанные с качествами настоящего товарища.

В начале обучения самооценка школьника формируется учителем на основе результатов учебы. К окончанию начальной школы все привычные ситуации подвергаются корректировке и переоценке другими детьми. При этом во внимание принимаются не учебные характеристики, а качества, проявляющиеся в общении. Недовольство собой у детей этого возраста распространяется не только на общение с одноклассниками, но и на учебную деятельность. Обострение критического отношения к себе актуализирует у младших школьников потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми.

Характер младшего школьника имеет следующие особенности: импульсивность, склонность незамедлительно действовать, не подумав, не взвесив всех обстоятельств (причина – возрастная слабость волевой регуляции поведения); общая недостаточность воли – школьник 7–8 лет еще не умеет длительно преследовать намеченную цель, упорно преодолевать трудности [7, с.196].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения. В психическом развитии ребёнка качественно преобразуется познавательная сфера, формируется личность, складывается сложная система отношений со взрослыми и сверстниками. Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность, которая определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей. В учебной деятельности усвоение научных знаний и умений, навыков выступает как основная цель и главный результат деятельности. Ребёнок в учебных ситуациях усваивает общие способы выделения свойств понятия или решения некоторого класса конкретно-практических задач. Происходит становление самооценки. Учебная деятельность требует от ребёнка развития внимания, памяти, речи и создаёт условия для личностного развития ребёнка. У младших школьников развивается осознанность своих и понимание чужих эмоций.

Переход к систематическому обучению в школе изменяет ориентировку ребёнка в окружающей действительности, создаёт возможности усвоения научной картины мира.

2.2 Влияние стиля педагогического общения на обучение младшего школьника.

Первое экспериментальное исследование влияния стиля общения на учащихся провел Курт Левин в 1938 году. В ходе эксперимента К. Левин создал из десятилетних школьников несколько групп («кружков»). Ребята в группах занимались изготовлением игрушек. Все группы работали в одних и тех же условиях, выполняли одно и то же задание. Единственным важным отличием было существенное различие преподавателей. Разница была в стилях руководства: преподаватели придерживались кто авторитарного, кто демократического, а кто попустительского стиля. Каждый из них работал с одной группой шесть недель, а затем осуществлялся обмен группами. Потом работа продолжалась еще в течение шести недель, и затем новый переход в другую группу. Таким образом, группы не только были идентичными исходно, но и претерпели одинаковое влияние всех преподавателей и, соответственно, всех стилей.

Таким образом выявилось, что при авторитарном стиле характерная общая тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю выражалась в следующем. Преподаватель значительно чаще, чем в других группах, прибегал к тону приказа, делал резкие замечания. Авторитарный преподаватель определял не только общие цели деятельности и задание, но и указывал способы выполнения его. Задания и способы его выполнения давались ученикам поэтапно. Следует также заметить, что в социально-перцептивном плане и в плане межличностных установок ориентация на поэтапное разграничение деятельности и поэтапный же контроль свидетельствуют о недоверии преподавателя к самостоятельности и ответственности собственных учеников. Авторитарный преподаватель жестко пресекал всякое проявление инициативы, рассматривая ее недопустимое самоуправство. Кроме того, оказалось, что авторитарный лидер оценивал успехи участников субъективно, адресуя упреки (похвалу) исполнителю как личности.

При авторитарном стиле исследователь отметил проявления враждебности во взаимоотношениях участников в сочетании с покорностью и даже заискиванием перед руководителем. Авторитарный стиль руководства был причиной повышения агрессии и жестоких шуток. Увеличение агрессии отмечалось и при переходе от авторитарного к попустительскому стилю.

При демократическом стиле главной особенностью оказалось активное участие группы в обсуждении хода предстоящей работы и ее организации. В результате у участников развивалась уверенность в себе и стимулировалось самоуправление, развивалась общительность, доброжелательность, проявлялось чувство сопереживания. При этом стиле в группе возросла общительность и доверительность взаимоотношений.

Судя по результатам эксперимента, наихудшим стилем оказался попустительский. При нем было выполнено меньше всего работы, да и качество ее оставляло желать лучшего. Дети не хотели заниматься работой, отмечали низкую удовлетворенность работой в группе попустительского стиля, хотя никакой ответственности за нее не несли, а работа скорее напоминала игру. Главная особенность попустительского стиля руководства заключалась в том, что педагог по сути дела самоустранился от ответственности за происходящее.

Наиболее эффективным оказался демократический стиль. Участники группы проявляли живой интерес к работе, позитивную внутреннюю мотивацию деятельности. Значительно повышалось качество и оригинальность выполнения заданий. Групповая сплоченность, чувство гордости общими успехами, взаимопомощь и дружелюбие во взаимоотношениях – все это у демократической группы развилось в очень высокой степени.

Более поздние исследования лишь подтвердили результаты эксперимента Левина. Предпочтительность демократического стиля в педагогическом общении была доказана на разных возрастных группах, начиная от младших школьников и кончая старшеклассниками.

В.С. Мерлин проводил исследования влияния стиля на развитие личности учащихся. Он выявил, что индивидуальный стиль общения выступает как основное звено, опосредующее влияние на учащегося. Также выделил что компенсаторная функция индивидуального стиля общения повышает активность и продуктивность не только общения, но и той предметной деятельности, в которую оно включено. Исследование выявило формирование индивидуального стиля благодаря положительному отношению к деятельности.

Опыт, проведенный психологом Р. Розенталем, стал классикой. Состоял он в следующем. Психолог протестировал школьников по различным шкалам интеллекта, а затем наугад выбрал из списка каждого пятого независимо от результатов теста и объявил учителям, что именно эти несколько детей показали наиболее высокий уровень интеллекта, уровень способностей и что в будущем именно они покажут наиболее высокие результаты в учебе. А в конце учебного года он повторил тестирование этих же детей и, как ни странно, выяснилось, что те, кого психолог выбрал наугад и высоко оценил, как наиболее способных, действительно учатся лучше других. Результаты этого эксперимента свидетельствуют что «Я-концепция» зависит от социального окружения ребенка, от особенностей отношения к нему в процессе педагогического общения. Та установка, которую психолог дал учителям, передалась детям по нескольким направлениям. Первое: учитель верил, что ребенок в самом деле способный, и начинал различать в нем потенциал, который раньше, без указаний со стороны, мог остаться незамеченным. Открыв такие способности, он неоднократно даст ученику положительную вербальную оценку; а похвала стимулирует положительное отношение ребенка к себе, веру в свои силы. Второе направление: веря в потенциал ребенка, учитель, вероятнее всего, и в учебном процессе будет рассчитывать на ребенка как наиболее способного. Это отразится в его общении с учеником уже не только на речевом уровне, но и в организации такого предметного взаимодействия, которое позволяет эффективно развивать эти способности. Итак, если мы относимся к ребенку как к способному, ответственному, дисциплинированному и даем ему это понять - мы создаем предпосылки для того, чтобы он и в самом деле таковым становился. В противном случае отрицательное отношение запустит тот же механизм самореализующегося предсказания, но в обратную сторону. Ребенок будет плохо относиться к себе, а педагог тем самым заложит основу его будущего комплекса неполноценности.

Исследование Е.В. Суботинского и О.Б. Чеснокова определяло влияние диалогического общения на развитие детей 1–3 классов. Из результатов исследования был сделан вывод о том, что диалогическое общение активировало познавательную деятельность на учащихся. Они лучше запоминали учебный материал. Повышалось обсуждение материала в группах, повысилось общение детей, как со сверстниками, так и с учителем, у него уточняли некоторые непонятные моменты пройденного материала. Из этого можно сделать вывод о том, что диалогическое общение повышает уровень познавательной активности младших школьников.

Исследования, проведённые М.И. Лисиной, по влиянию стиля общения выявило, что у детей складывается более высокий уровень общения при демократическом стиле. Вместе с тем оказалось, что у всех детей значительно повысились показатели познавательной активности: сосредоточенность детей, количество высказываний. В эксперименте обнаружились три различных пути влияния общения со взрослым на ориентировочно-исследовательскую деятельность ребенка, повышение эмоционального тонуса ребенка вследствие одобрений его взрослым. Создание у ребенка спокойного и бодрого эмоционального состояния снимает скованность и высвобождает естественную активность ребенка, а отчасти и повышает ее. Мы имеем здесь неспецифический активизирующий эффект общения. Однако его значение немаловажно и во всех других ситуациях, где присутствовал взрослый, а также и сверстник.

Экспериментальное изучение влияния педагогического общения проводилось Б.А. Вяткиным в Перми [9, с.76].

Испытуемыми были 15 учителей начальных классов школ Перми. Была осуществлена диагностика стилей педагогического общения, различающихся в отношении мягкости – жесткости. Из этой группы было отобрано четыре учителя с авторитарным стилем общения и четыре – с демократическим. Были также обследованы 189 их учеников (103 девочки и 86 мальчиков), обучавшихся у них с 1 по 3 класс. Обнаружено, что учителя авторитарного (более жесткого) и демократического (более мягкого) стилей педагогического общения по-разному влияют на развитие как личности, так и интегральной индивидуальности своих учеников. Это проявилось в следующем:

1. Ученики, обучающиеся у учителей с демократическим стилем общения, отличаются большей открытостью, большей сформированностью интеллектуальных решений, они более уверены в себе, более социально смелы, чем ученики, обучающиеся у учителей с авторитарным стилем. Последние, как правило, более замкнуты, менее уверены в себе, застенчивы,

2. Демократический стиль общения учителя оказывает различное влияние на девочек и мальчиков: мальчики у такого учителя более беспечны, недобросовестны, практичны, спокойны, с низким самоконтролем, а девочки более благоразумны, добросовестны, чувствительны, тревожны, отличаются высоким самоконтролем;

3. Авторитарный стиль общения учителя также по-разному влияет на учащихся различного пола: мальчики более благоразумны, более напряжены, чувствительны, а девочки уступчивы, послушны, более беспечны и спокойны;

Структура индивидуальности школьников, обучающихся у учителей с разными стилями педагогического общения, различна: ученики авторитарных педагогов отличаются более разнообразными разноуровневыми связями, чем ученики «демократов», что говорит о более гармоничном развитии индивидуальности у первых [8, с. 76]. Вероятно, это можно объяснить различными психологическими условиями, обеспечивающими возникновение промежуточных звеньев в связях разноуровневых свойств в различных группах школьников. Можно думать, что ученики, учитель которых обладает авторитарным стилем педагогического общения, вынуждены проявлять большую собственную активность для адаптации к условиям учебной деятельности.

Результаты этих исследований показывают, что вокруг каждого конкретного учителя (индивидуально своеобразного и неповторимого) в конкретной социальной группе (школьном классе) образуется неповторимая психологическая атмосфера. Она проявляется в:

1. Субъективном отклике класса на индивидуальность учителя,

2. Том влиянии, которое учитель оказывает на сознание, личность и деятельность учащихся [9, с.77].

Анализ литературы показал, что значительное количество исследований особенностей развития младших школьников посвящено складывающейся учебной деятельности, условиям развития ее субъекта. Также исследования посвящены взаимодействию ребёнка с учителем и ребёнка со сверстниками. Исследования по проблеме общения показывают, что в процессе педагогического общения происходит коммуникативное изменение атмосферы урока существенным образом влияющие на творческое самочувствие педагога и класса. Это возникает на основе эмоциональной общности переживаний педагога и обучающихся, укрепляет её, выступая одновременно как результат эмоциональной общности. Таким образом можно сделать вывод о том, что стиль педагогического общения влияет на психическое развитие младших школьников, их познавательную деятельность, на самооценку.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одна из сложных проблем современной школы – проблема педагогического общения. Общение в педагогической деятельности выступает как средство решения учебных задач, как социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса и как способ организации взаимоотношений педагога и детей, обеспечивающий успешность обучения и воспитания.

Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным и личностно развивающим. Профессионализм общения учителя состоит в том, чтобы преодолеть естественные трудности общения из-за различий в уровне подготовки, способности помогать ученикам обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров учителя. Для учителя важно помнить, что оптимальное общение – не умение держать дисциплину, а обмен с учениками духовными ценностями. Общий язык с детьми – это не язык команд, а язык доверия. Устная речь является основным средством педагогического общения. Слово учителя должно воздействовать на чувства и сознание, должно стимулировать мышление и воображение, создавать потребность поисковой деятельности. Очевидно, что педагогическое общение как феномен учебно-воспитательного процесса существует столько сколько существует школа как социальный институт по обучению и воспитанию людей. Везде, где хотя бы один человек начинает взаимодействовать с другим человеком, как учитель-ученик или воспитатель-воспитанник, там непременно возникают проблемы педагогического общения.

В системе профессионального педагогического общения взаимодействуют вербальные (речь) и невербальные средства общения (жесты, мимика). Правильное использование средств и техники поможет педагогу избежать многих трудностей при общении. Можно узнать о том, как сделать свою речь более выразительной, как правильно планировать и готовиться к педагогическому общению, о том, как управлять мимикой и жестами.

Общение людей друг с другом имеет даже большее значение для психологического развития, чем деятельность. В общении друг с другом решаются задачи, которые не доступны отдельно взятому человеку. Именно благодаря общению в совместной деятельности люди когда-то сумели преодолеть свой животный, естественный образ жизни, подняться над собственной биологической ограниченностью, создать общество и культуру.

Личность человека формируется в процессе общения с людьми. Формам и методам трудовой деятельности человек учится много лет, способам познания мира мы также овладеваем длительное время, а вот общению человек не учится целенаправленно нигде и никогда. Нет у нас такой школы, в которой учили бы сложному искусству общения. Конечно, опыт общения приобретается человеком и в ходе труда, и в познавательной деятельности. Многие серьёзные проблемы воспитания и обучения возникают из-за неумения учителя правильно организовать общение с детьми. Проблема педагогического общения прямо или косвенно находит своё отражение в трудах многих известнейших педагогов и психологов: Канн-Калика, Егорова, Кузьминой, Бодалёва, Леонтьева и многих других авторов занимавшихся этим вопросом.

Важной характеристикой педагогического общения является его стиль. Необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с детьми – это категория социальная и нравственная. Наиболее используемый стиль – общение на основе увлечённости совместной деятельностью. Этот тип общения складывается на основе высоких профессионально – этических установок, на основе его отношения к педагогической деятельности в целом. Овладение основами педагогического общения – это творческая задача учителя. Он должен решить её, находя свой индивидуальный стиль общения. Умение найти нужную интонацию, выражение лица, движение, жест –именно этого порой не хватает начинающему учителю.

Учителю просто необходимо владеть словом, средством убеждения. Это ключ к решению многих ситуаций, а порой и конфликтов, которые возникают в процессе воспитательной деятельности.

Список использованной литературы

1. Бодалёв А.А. Психология общения. – М.; Воронеж, 2002. – 320 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; СПб., 2008. – 209 с.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. –Питер, 2008. – 398 с.
4. Валлон А. Психическое развитие ребенка / пер. с фр. – СПб., 2001. – 144 с.
5. Вачков И.В. Полисубьектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16–30.
6. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. – М.: Педагогика, 2009. – 128 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 2004. – Т4. – 565 с.
8. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность и её проявление у учителей начальных классов // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 76–77.
9. Годовикова Д.Б. Общение и познавательная деятельность у старших дошкольников // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 148–160.
10. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М.: Педагогика, 2008. – 142 с.
11. Ильин Е.Н. Искусство общения. – СПб.: Питер, 2005. – 576 с.
12. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 190 с.
13. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 2006. – 140 с.
14. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл: Academia, 2005. – 365 с.
15. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психологические труды. – Воронеж: МОДЭК, 2004. – 535 с.
16. Макаренко А.С. Проблема школьного советского воспитания. Пед. соч.: в 8 т. – М.: Педагогика, 2009. – Т.4. – 577 с.
17. Психология: Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.С. Ярошевского. – М., 2008. – 560 с.