

от него длительной концентрации внимания. Интерпретация таких тестов, хотя и требует от специалиста определенной подготовки, не займет много времени, и признаки семейного неблагополучия являются очевидными.

Для диагностики супружеских отношений широко используются методы, позволяющие определить степень удовлетворенности (неудовлетворенности) браком, изучить межличностные отношения супругов, выявить нарушения семейных отношений и особенности поведения в конфликтных ситуациях. Своевременная помощь семье в построении супружеских отношений играет важную роль в ранней профилактике семейного неблагополучия.

Таким образом, для совершенствования диагностической работы с неблагополучными семьями необходимо диагностическую работу осуществлять поэтапно, основываясь на системном подходе к семье. Отдельные этапы диагностической работы могут быть использованы как в период профилактики, так и в период реабилитации неблагополучной семьи. Перспективным направлением в совершенствовании диагностической работы специалистов является разработка диагностических карт социальной ситуации в семье, основанных на критериях и показателях типа неблагополучия в семье.

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

И. А. Волощук

Практически все стороны процессов обучения и воспитания опосредованы общением, межличностными отношениями между учителем и учениками. Именно поэтому в современной психологии и педагогике остро встает проблема нового стиля взаимоотношений между участниками педагогического процесса, основными характеристиками которого являются гуманизм, сотрудничество, творчество, доверие, партнерство. Исследователями и практиками признается необходимость постоянного повышения эффективности профессионального педагогического взаимодействия, прежде всего – межличностного взаимодействия учителя и ученика, как средства повышения эффективности всего учебно-воспитательного процесса, средства формирования личности школьника [2].

В зарубежной психологии проблема педагогического взаимодействия рассматривается чаще всего через понятие стиля лидерства (руководства), предложенного К. Левиним в 30-е гг. XX в. Автором были выделены три стиля руководства: авторитарный (директивный), демократический (коллегиальный), попустительский (разрешительный, либеральный). Следует отметить, однако, что идеи К. Левина оказали

большое влияние и на отечественных исследователей. В частности, в исследовании А.А. Бодалева предложены три стиля руководства: авторитарический (когда учителя сильно недооценивают развитие у учащихся таких качеств, как коллективизм, принципиальность, инициативность, самостоятельность), либеральный (характеризуется переоценкой названных выше качеств), демократический (не обнаруживающий крайностей в оценке положительных и отрицательных качеств учеников) [1, с. 22]. Л.Д. Столяренко предлагает шесть стилей руководства преподавателем учащихся:

1) авторитарический (самовластный) стиль руководства, когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом студентов, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания;

2) авторитарный (властный) стиль руководства допускает возможность для студентов участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает преподаватель в соответствии со своими установками;

3) демократический стиль предполагает диалогическое общение на равных, стремление убедить учеников, а не приказывать им;

4) игнорирующий стиль характеризуется тем, что преподаватель практически устраняется от руководства студентами, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей;

5) попустительский, конформный стиль проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства группой студентов либо идет на поводу их желаний;

6) непоследовательный, алогичный стиль – преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя со студентами, к появлению конфликтных ситуаций [5].

В зарубежной психологии также существует тенденция рассмотрения педагогического общения через призму профессиональной позиции учителя. Показательной в этом плане является типология М. Талена, в соответствии с которой выделяются следующие модели: (а) «Сократ» – учитель с репутацией любителя дискуссий, споров, намеренно провоцирующий их в классе, ему свойственны высокий индивидуализм, несистематичность в учебном процессе; (б) «Руководитель групповой дискуссии» – посредник, который главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися; (в) «Мастер» – выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию учеником прежде всего не столько в учетном процессе, сколько в отношении к жизни вообще; (г) «Генерал» – самый распространенный в педагогической практике стиль, при котором учитель избегает всяческой двусмысленности,

подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав; (д) «Менеджер» – учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой им задачи, качественному контролю и оценке конечного результата; (е) «Тренер» – учитель является вдохновителем групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа; (ж) «Гид» – отличается лаконичностью, точностью, сдержанностью, технической безупречностью, но склонен вызывать скуку [6].

Что касается отечественной психологической науки, то чаще всего профессиональное педагогическое взаимодействие рассматривается через призму педагогического общения. Например, А.А. Леонтьев рассматривает оптимальное педагогическое общение как «такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [4, с. 15].

В исследованиях В.А. Кан-Калика профессионально-педагогическое общение рассматривается как «система (приемы и навыки) органичного сознательно-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств» [2, с. 12]. В.А. Кан-Калику также принадлежит одна из самых известных отечественных классификаций стилей педагогического общения:

1. Общение на основе увлеченности совместной деятельностью – складывается на основе высоких профессионально-этических установок педагога и его отношения к педагогической деятельности в целом. В рамках данного стиля односторонние воздействия педагога на учащихся заменяются общей творческой деятельностью воспитанников вместе с воспитателями и под их руководством.

2. Общение на основе дружеского расположения – также является продуктивным стилем педагогического общения, где педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. Общение-дистанция – характеризуется тем, что во взаимоотношениях педагога и учащихся постоянно обеими сторонами ощущается дистанция во всех сферах общения, в обучении – со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании – со ссылкой на жизненный опыт и возраст.

4. Общение-устрашение – характерно для учителей, которые не умеют организовать продуктивную совместную деятельность с учениками.

5. Общение-заигрывание – наблюдается у учителей, стремящихся к популярности, однако обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет в противоречие требованиям педагогической этики.

Также в отечественной психологии существует направление, в рамках которого педагогическое взаимодействие рассматривается как отношение педагога к ученикам. Так, А.А. Русалиновой предложены следующие типы отношений:

1) устойчиво-положительное отношение, для которого характерно: уверенная и спокойная, без нервного напряжения работа педагога с группой, устойчивое внимание к деятельности всей группы и отдельных учеников, постоянное деловое общение с учениками;

2) неустойчиво-положительное или противоречивое отношение, при котором в поведении педагога открыто проявляются элементы и положительного, и отрицательного отношения к ученикам с преобладанием положительного;

3) пассивно-положительное отношение характеризуется скрытым, не выражаемым внешне положительным отношением к ученикам;

4) открыто-отрицательное отношение педагога к ученикам [1, с. 21].

В исследованиях Н.А. Березовина стиль отношения к ученикам, определялся на основе таких параметров как личностные особенности учителя (эмоционально-волевые черты и коммуникативность); характерные черты его поведения в классе, характер общения с учениками вне уроков, особенности речевых воздействий, взаимоотношения с родителями и т. д. В результате автором были предложены следующие стили отношений:

1) активно-положительный – характеризуется эмоционально-положительной направленностью по отношению к детям и педагогической деятельности, которая адекватно реализуется в манере поведения, речевых воздействиях и отношениях с родителями;

2) пассивно-положительный – при общей положительной направленности в манере поведения и речевых воздействиях учитель обнаруживает замкнутость, сухость, категоричность и педантизм;

3) ситуативный – характеризуется эмоциональной нестабильностью: под влиянием конкретных ситуаций в их поведении обнаруживаются черты положительного и отрицательного стиля;

4) активно-отрицательный – характеризуется явной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности, акцентировании внимания на недостатках учеников, частых замечаниях и наказаниях;

5) пассивно-отрицательный – негативное отношение к детям и педагогической работе проявляется не так явно, но оно реализуется в эмоциональной вялости, безучастности, скрытой неприязни, сухости и отчужденности в общении с учениками, равнодушии к их успехам и неудачам, формализме в работе [1, с. 25].

Тенденция изучения педагогического взаимодействия именно как межличностного взаимодействия учителя и ученика нашла отражение в исследованиях Я.Л. Коломинского. Автором предложена аналоговая модель айсберга, «подводная»

часть которого представляет собой педагогическое отношение (внутренняя сторона взаимодействия), выражаемое в чувствах, образах и мыслях, которые вызывают у учителя ученики. «Надводная» часть представлена непосредственно педагогическим общением (внешняя сторона взаимодействия). Соответственно, выделяются четыре типа межличностного педагогического взаимодействия:

1) «внутри тепло – снаружи тепло» (совпадение на позитивном уровне, когда к ученикам и своей работе учитель относится положительно, с любовью и проявляет это в соответствующей форме);

2) «внутри холодно – снаружи холодно» (совпадение на отрицательном уровне, когда учитель не любит детей и тяготеет своей деятельностью);

3) «внутри тепло – снаружи холодно» (любят детей и свою работу, но внешне ведут себя крайне сдержано и даже сурово);

4) «внутри холодно – снаружи тепло» (самое опасное сочетание, когда учитель не любит ни работу, ни учеников, но внешне демонстрирует противоположные чувства) [3, с. 43–45].

Таким образом, можно выделить несколько направлений в изучении типов педагогического взаимодействия в психологической науке. В зарубежной психологии это стремление рассматривать педагогическое взаимодействие, с одной стороны, через стиль руководства учениками, а с другой – через профессиональную позицию учителя. В отечественной психологии также существует тенденция изучения педагогического взаимодействия в рамках педагогического руководства. Однако исследователями отмечается, что типология лидерства не учитывает в должной мере своеобразия взаимодействия учителя с учениками. В связи с этим в отечественных исследованиях чаще рассматриваются такие понятия, как «тип педагогического общения», «стиль отношения к ученику», а также создаются на их основе интегрированные типологии педагогического взаимодействия.

Литература

1. Березовин, Н.А. Учитель и детский коллектив / Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. – Минск., Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
2. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Коломинский Я.Л. Педагог среди детей: психология педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский. – Минск: Пачатковая школа, 2014. – 88 с.
4. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев / под ред. М.К. Кабардова. – М.: Нальчик, 1996. – 96 с.
5. Столяренко, Л.Д. Педагогическое общение / Л.Д. Столяренко // Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – С. 238–247.
6. Шейн, С.А. Диалог как основа педагогического общения / С.А. Шейн // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 44–52.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК АЛЬТЕРНАТИВА ТРАДИЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ю. В. Гуца

Стратегическое направление развития системы высшего образования в Республике Беларусь лежит в плоскости решения проблем развития студента и преподавателя, разработка технологий полного усвоения, введение инновационных методов и форм обучения. Однако психолого-педагогический анализ методов, форм, средств, применяемых во время проведения занятий в вузах, свидетельствует, что в учебно-воспитательном процессе преобладает репродуктивность при восприятии и усвоении информации, а само обучение находится в определенных рамках, за которые редко выходит, а также подвержено следующим стереотипам:

- построение учебного процесса происходит по схеме (изложение – восприятие – воспроизведение – закрепление – применение на практике);
- стремление преподавателей сохранить привычный подход к изложению материала, преподаванию в целом;
- гипертрофия функции контроля в обучении;
- превалирование преподавательской активности в ущерб студенческой;
- стремление все еще раз рассказать, разъяснить, повторить;
- зависимость оценки личности студента от его успеваемости.

Как альтернативу традиционному обучению можно рассматривать интерактивное обучение.

Идеи интерактивного обучения зародились в начале XX в. в рамках теорий интеракционистской ориентации (символического интеракционизма, ролевых теорий и теорий референтной группы). Существенное влияние на интерактивное обучение оказали концепции гуманистической психологии и психотерапии (1950-е – 1960-е гг. XX в.), а также социально-перцептивного когнитивизма (1960-е гг.).

Термин «интерактивные технологии» появился в 1960-х гг. XX в. В данный период средства массовой информации произвели столь значительные изменения в характере общения, что стали говорить об информационной революции. Четкого определения интерактивных средств и технологий тогда не существовало. Под интеракцией, как правило, понимали взаимодействие пользователя и программ, базы данных с субъектами управления этими программами [4, с. 56].

В 1970-е гг. в градации методов обучения были только традиционные и активные методы обучения. Однако в 1975 г. немецкий исследователь Ганс Фриц вводит новый термин «интерактивная педагогика», предметом которой является *построение процесса целенаправленного взаимовлияния и взаимодействия участников педагогического процесса.*