

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Амурский государственный университет»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

сборник учебно-методических материалов
для направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность образовательной программы «Изобразительное искусство»

2019 г.

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
факультета социальных наук
Амурского государственного
университета

Составитель: Денисова Р.Р.

Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательных отношений: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, Направленность образовательной программы «Изобразительное искусство». – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2019.

Рассмотрен на заседании кафедры психологии и педагогики

19.06.2017, протокол № 10.

© Амурский государственный университет, 2019

©Кафедра психологии и педагогики, 2019

© Денисова Р.Р. , составление

СОДЕРЖАНИЕ

1. Краткое изложение лекционного материала	4
2. Методические рекомендации (указания) к практическим занятиям	12
2. Методические указания для самостоятельной работы студентов	13

1. КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА

Тема 1. Педагогическое общение как форма психолого-педагогического взаимодействия

Психолого-педагогическое взаимодействие выступает одним из центральных понятий теории и практики образования, которое исследовалось Д.А. Белухиным, В.И. Загвязинским, Л.А. Левшиным, Х.Й. Лийметсом, В.А. Сластениным, С.А. Смирновой и др.

Психолого-педагогическое взаимодействие определяется как взаимосвязанный процесс обмена воздействиями между его участниками, ведущий к взаимным изменениям в познавательной, поведенческой, эмоционально-волевой, нравственной и других сферах личности. Взаимные воздействия субъектов могут быть прямыми и косвенными. Прямое воздействие направлено на обучающегося и адресует требования или предложения лично ему. В педагогической деятельности используется чаще всего именно прямое воздействие.

Вместе с тем постоянные интервенции могут быть причиной конфликтов между педагогом и воспитанником. В силу этого педагогу рекомендуется использовать в своей деятельности воздействие косвенное, которое адресовано не самому воспитаннику, а его референтному окружению. Таким образом, педагог через среду меняет самого ребенка. В процессе взаимодействия каждый из субъектов воздействует на другого посредством своих личностных качеств и своего статуса; таким образом, можно выделить в педагогическом взаимодействии функционально-ролевую и личностную стороны. Функционально-ролевое взаимодействие требует от педагога выполнения его непосредственных профессиональных обязанностей: планирования, организации и осуществления образовательного процесса. Поэтому данная сторона взаимодействия фокусируется на изменении познавательной сферы обучающихся. Эффективность взаимодействия в этом случае будет определяться успехами учеников на основе определенных стандартов. Личностная сторона предполагает воздействие педагога посредством собственной индивидуальности на мотивационно-смысловую сферу учащегося.

Воздействие педагога на воспитанника может быть специально организованным, тогда оно планируется и реализуется с ориентацией на конкретный результат, и незапланированным, когда влияние оказывает индивидуальность педагога. Результативность незапланированного воздействия будет определяться степенью значимости педагога для воспитанников.

Эффективность педагогического взаимодействия, таким образом, будет определять характер деятельности и общения педагога, а также его отношения с воспитанниками.

К числу условий, определяющих результативность педагогического взаимодействия, относят:

- определение текущих педагогических задач во взаимодействии с каждым ребенком;
- формирование в ученическом сообществе атмосферы доверия и гармонии;
- предоставление ребенку референтных социально одобряемых ориентиров, способных сформировать у него уважение к общечеловеческим ценностям;
- использование педагогом информации о характере отношений в коллективе, статусе каждого ученика в формальной и неформальной группе;
- подготовка совместных мероприятий, способствующих сплочению детей и позволяющих проявить им свои скрытые способности;
- беспристрастное, конгруэнтное отношение к воспитанникам, справедливая оценка их достижений в различных видах деятельности вне зависимости от сложившихся отношений.

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его, имеющие определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива; многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаи-

мопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности фактор, оптимизирующий учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий реализацию любого его компонента целостная система (приемы и навыки) социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержащая в себе обмен информацией, воспитательные воздействия и организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Педагогическое общение представляет собой одну из форм педагогического взаимодействия учителей с учащимися. Цели, содержание общения, нравственно-психологический уровень его для педагога выступают как заранее заданные. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию, формам, а потому не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие «нормативный статус» каждого.

Барьеры восприятия в общении

Эффект ореола – распространение общего оценочного впечатления о человеке на все его еще неизвестные личностные качества и свойства, действия и поступки. Ранее сложившееся представление мешает по-настоящему понять человека: «Она отличница и такая милая девочка, и я сомневаюсь, что она могла совершить столь дурной поступок».

Эффект первого впечатления – обусловленность восприятия и оценивания человека первым впечатлением о нем, которое может оказаться ошибочным.

Эффект первичности – придание большого значения при восприятии и оценивании незнакомого воспитанника или группы той информации о нем (ней), которая поступила раньше: «Это ужасный класс, как вы согласились в нем работать!»

Эффект новизны – придание большого значения более поздней информации при восприятии и оценивании знакомого человека.

Эффект проекции – приписывание своих достоинств приятным воспитанникам или другим людям, и своих недостатков – неприятным.

Эффект стереотипизации – использование в процессе межличностного восприятия устойчивого образа человека. Приводит к упрощению в познании человека, построению неточного образа другого, к возникновению предубеждения: «Он из неполной семьи? Наверняка хулиган и трудновоспитуемый».

В общении очень важно правильно определить дистанцию между воспитателем и воспитанниками. Дистанция – форма выражения отношения.

Стили педагогического общения. Под стилем педагогического общения понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся. В нем находят выражение коммуникативные возможности педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А. В. Петровский, Я.Л.Коломинский, М.Ю.Кондратьев и др.). В реальной педагогической практике чаще всего имеют место «смешанные» стили общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля общения. Они оказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися, имеющими низкий уровень социально-психологического и личностного развития.

Наряду с рассмотренными стилями педагогического общения есть и иные подходы к их описанию.

В. А. Кан-Калик выделяет следующие стили общения:

- общение на основе увлеченностью совместной творческой деятельностью,
- общение на основе дружеского расположения,
- общение - дистанция,
- общение – устрашение,
- общение заигрывание.

В основе общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью лежит устойчиво – положительное отношение педагога к детям и делу, стремление демократично решать вопросы организации деятельности. Вместо односторонних воздействий педагога на учащихся – общая творческая деятельность воспитанников с воспитателями и под их руководством.

Стиль педагогического общения на основе дружеского расположения тесно связан с первым, по сути это одно из условий становления стиля общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Довольно распространенным является стиль общение – дистанция. Суть его в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся постоянно в качестве важного ограничителя фигурирует дистанция: «Вы не знаете – я знаю». У такого педагога в целом может быть положительное отношение к детям, но организация деятельности ближе к авторитарному стилю, что снижает общий творческий уровень совместной работы с учащимися.

Крайняя форма общения – дистанция – такой стиль как общение – устрашение. Он соединяет в себе отрицательное отношение к учащимся и авторитарность в способах организации деятельности. Такой стиль обычно создает на уроке атмосферу нервозности, эмоционального неблагополучия, тормозит творческую деятельность, так как ориентирует не на программу действий, а на ее ограничения и запреты.

Проявлением либерализма, нетребовательности при возможном положительном отношении является стиль общение – заигрывание. Оно вызвано стремлением завоевать ложный, дешевый авторитет. Причиной проявления этого стиля является, с одной стороны, стремление быстро установить контакт, желание понравиться классу, а с другой – отсутствие навыков профессиональной деятельности.

Однако думающий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен обращать особо пристальное внимание на то, какие способы взаимодействия и общения являются для него более типичными и чаще используемыми, т.е. должен владеть навыками профессиональной самодиагностики, без чего не может быть сформирован стиль общения, органичный ему, адекватный его психофизиологическим параметрам, отвечающий решению задачи личностного роста педагога и учащихся.

Тема 2. Межличностные отношения как результат психолого-педагогического взаимодействия

Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимоотношения между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных воздействий, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Содержание межличностных отношений

- 1) восприятие и понимание людьми друг друга;
- 2) межличностную привлекательность (притяжение и симпатия);
- 3) взаимодействие и поведение (в частности, ролевое).

Структура межличностных отношений

1) когнитивный компонент ориентирован на познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми.

Характеристиками взаимопонимания являются:

- а) адекватность – точность психического отражения воспринимаемой личности;
- б) идентификация – отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида;

2) эмоциональный компонент включает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми:

- а) симпатии или антипатии;
- б) удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д.;

в) эмпатия – эмоциональный отклик на переживания другого человека, который может проявляться в виде сопереживания (переживания тех чувств, которые испытывает другой), сочувствия (личностного отношения к переживаниям другого) и соучастия (сопереживание, сопровождаемое содействием);

3) поведенческий компонент – включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений. Эффективность межличностных отношений оценивается по состоянию удовлетворенности – неудовлетворенности группы и ее членов.

Характеристика межличностных отношений

1. Партнер. Партнером или партнерами по межличностным отношениям выступает уже знакомый человек, вызывающий интерес как личность. Поскольку межличностные отношения редко формируются в одно мгновение, необходимо, чтобы на первых порах встречи с этим человеком происходили более или менее регулярно. Чаще всего межличностные отношения складываются там, где люди достаточно долгое время проводят вместе и не связаны формальными отношениями (в семье, в классе, в студенческой группе, на отдыхе и т.д.). Если содержанием общения становятся чувства и переживания, личные цели и ценности, то это – первый признак формирования межличностных отношений.

2. Содержание общения. Содержание межличностных отношений являются чувства, симпатии, антипатии, ценности, т. е. все, что связано с проявлением личности и личных интересов. Межличностные отношения существуют только тогда, когда личные позиции и чувства взаимно интересуют партнеров, когда, помимо желания говорить о своих чувствах, есть еще желание выслушать партнера, интерес к его собственным мнениям и чувствам. Межличностные отношения – это именно взаимоотношения. Иными словами, содержанием общения выступает взаимный интерес к чувствам, личным особенностям, мнениям и желаниям партнера, готовность говорить о своих собственных чувствах.

3. Основа. Межличностные отношения базируются на взаимном интересе, симпатиях или антипатиях. Без этого интереса, в ситуации, когда партнер глубоко безразличен, ни о каких межличностных отношениях не может быть и речи.

Межличностные отношения в педагогическом коллективе

Межличностные отношения в педагогическом коллективе – это взаимные ориентации, которые развиваются и шлифуются у людей, находящихся в длительном контакте, в процессе совместной образовательной деятельности.

Межличностные отношения в педагогическом коллективе имеют свои специфические особенности.

1. Полифункциональность. Современный педагог одновременно выполняет функции учителя предметника, классного руководителя (воспитателя), руководителя кружка, общественного деятеля. Из полифункциональности деятельности отдельных педагогов складывается полифункциональность деятельности всего педагогического коллектива. Решая профессиональные задачи, педагогический коллектив выходит за рамки школы: формирует педагогическую культуру родителей и общества в целом.

2. Самоуправляемость. Основные вопросы жизни и деятельности педагогического коллектива обсуждаются на различных уровнях системы управления. Коллегиальная деятельность органов управления ориентирована на развитие самостоятельности и инициативности членов целостного педагогического коллектива. Вместе с тем, функциональные обязанности педагогов четко определены, обязательны для выполнения, отработаны формы контроля и самоконтроля.

3. Коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты деятельности. Деятельность отдельных педагогов в силу ее специфики не может быть эффективной, если она не согласована с действиями других педагогов, если нет единства требований в организации режима дня учебного заведения, оценки качества знаний учащихся.

Единство деятельности членов педагогического коллектива должно проявляться в общепризнанных ценностных ориентациях, взглядах, убеждениях, что вместе с тем не означает однообразие в технологии педагогической деятельности.

4. Ненормирование рабочего дня педагога, то есть отсутствие временных рамок на выполнение тех или иных видов педагогического труда, отрицательно сказывается на жизнедеятельности педагогического коллектива, поскольку является причиной перегрузки педагогов, недостатка свободного времени для их профессионального роста, что, в свою очередь ведет к возникновению стрессов и профессиональной усталости.

5. Преимущественно женский состав. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликтны, чем те коллективы, в которых в значительной степени представлены мужчины. Вместе с тем женщины по своей природе более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов и способов педагогического воздействия.

6. Сплоченность как важнейшая интегральная социально-психологическая характеристика учебного педагогического коллектива. Сплоченность проявляется в согласованности функционально-ролевых ожиданий, в ценностно-ориентационном единстве в коллективистской идентификации, в адекватном возложении ответственности при успехах и неудачах совместной деятельности.

7. Согласованность функционально-ролевых ожиданий – это сходство представлений о том, что и в какой последовательности должен делать каждый из членов группы при реализации общей для всех цели.

8. Ценностно-ориентационное единство – единство установок и ориентаций сотрудников учебного заведения. Это централизованное сближение оценок и позиций в вопросах значимых для жизни коллектива в нравственной и деловой сфере, в подходе к целям и задачам деятельности. К достижению ценностно-ориентационного единства группа выходит в результате активной совместной деятельности.

9. Коллективистская идентификация предполагает отношение педагога к своим коллегам, как к самому себе, строящееся на взаимоуважении и высоких нравственных принципах. Такая идентификация лежит в основе гуманных отношений в педагогической среде, явлений взаимопомощи, товарищеской солидарности. Она формируется не только в условиях профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни.

Педагогическое взаимодействие осуществляется не только с отдельными учащимися, но и с целым классом, являющимся той общностью, в которой происходит непосредственное общение, порождающее систему межличностных отношений. Именно эти отношения образуют личностно-развивающую среду. Функции учителя, реализуемые в процессе педагогического взаимодействия, иные, чем функции учащихся. Для него они прежде всего организаторские, направленные на управление развитием класса и каждого ученика в нем. В задачи учителя входит трансформация социальных норм и правил в личные требования, которые должны стать нормами поведения учащихся. Поэтому так важно установить доброжелательные, приятные, теплые взаимоотношения с учащимися. Без этого учитель не сможет выполнить свою миссию транслятора социальных ценностей.

Характер отношений педагога к детям во многом определяет и систему взаимоотношений среди детей. Причем это относится не только к детям раннего возраста, но и к подросткам, и к старшим школьникам. В педагогической практике наиболее часто встречаются следующие виды взаимоотношений педагогов с учащимися:

- устойчиво-положительные;
- неустойчиво-положительные;
- пассивно-положительные;
- пассивно-отрицательные;
- негативные.

Улучшению межличностных отношений способствуют следующие условия:

- постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;

- создание атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;
- введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;
- использование учителем информации о структуре коллектива, о личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе;
- организация совместной деятельности, усиливающей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания;
- оказание помощи ученику при выполнении учебных и других заданий, справедливое, ровное отношение ко всем учащимся и объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельности, но и в других ее видах;
- организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя позитивно, с незнакомой стороны;
- учет специфики группировки, в которую входит ученик, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориентации.

Выделены признаки, по которым «опознается» стереотипная негативная установка учителя (А.А.Леонтьев):

- учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т. е. не дает ему времени подумать;
- если дан неверный ответ, он не повторяет вопроса, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;
- он «либеральничает», оценивает положительно неверный ответ, но в то же время чаще ругает «плохого» ученика за такой же ответ и соответственно реже хвалит за правильный ответ;
- учитель стремится не реагировать на ответ «плохого» ученика, вызывает другого, не замечая поднятой руки, иногда вообще не работает с ним на уроке, реже улыбается ему, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

Приведенный пример «дифференцированного» отношения к ученику в процессе педагогического взаимодействия показывает, что даже очень продуктивная идея индивидуального подхода может быть искажена. Учитель должен быть адекватным и гибким в своих оценках.

Тема 3. Совместная деятельность участников образовательных отношений как способ реализации психолого-педагогического взаимодействия

Совместная деятельность – это организованная система активности взаимодействия индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры.

В результате теоретического анализа выделены следующие основные признаки совместной деятельности:

1. Наличие единых целей для разных, включенных в эту деятельность участников. Единая цель - исходный момент для формирования из отдельных участников некоторой их общности.
2. Побуждение работать вместе, т. е., кроме индивидуальных мотивов, должна формироваться общая мотивация, позволяющая достигать «наиндивидуальные» общественно значимые цели, решать задачи в более полном объеме.
3. Необходимое разделение единого процесса деятельности на отдельные, функционально связанные действия, операции и их распределение между участниками. Распределение индивидуальных деятельностей в группе приводит к формированию ее функциональной структуры.
4. Объединение (или совмещение) индивидуальных деятельностей, понимаемое как образование некоторого единого субъекта совместной деятельности. Объединение участ-

ников приводит к возникновению взаимосвязи и взаимозависимости между ними, что порождает совместность (объединенность) как особое качество деятельности.

5. Строго согласованное, координированное выполнение распределенных и объединенных действий. Согласование предполагает четкую последовательность выполнения действий в соответствии с заранее определенной программой.

6. Необходимость в управлении - функция, внутренне присущая совместной деятельности. Именно последняя порождает управленческую деятельность, наиболее характерной особенностью которой является направленность непосредственно на участников совместной деятельности, а через них - на предмет труда.

7. Наличие единого конечного результата, общего для трудового коллектива. Совместная деятельность и возникает именно для того, чтобы такой результат был достигнут (в случае невозможности его достижения одним человеком) или был достигнут в более короткие промежутки времени, более эффективно и качественно.

8. Единое пространственно-временное функционирование ее участников. Основным механизмом воздействия в процессе совместной деятельности является подражание. Ученики подражают только любимому учителю. Поэтому важно, чтобы среда содержала образцы для подражания и чтобы эти образцы соответствовали возможностям ребенка. При наличии образцов для подражания совместные действия будут средством продуктивной учебной деятельности даже в том случае, если ученик еще не владеет системой познавательных и исполнительных действий, необходимых для данной деятельности.

Условия развития совместной деятельности. Личностно-развивающие возможности совместной деятельности повышаются при следующих условиях:

- в совместной деятельности должны быть воплощены отношения ответственной зависимости;
- деятельность должна быть социально ценной, значимой и интересной для детей;
- социальная роль ребенка в процессе совместной деятельности и функционирования должна меняться (например, роль старшего на роль подчиненного, и наоборот);
- совместная деятельность должна быть эмоционально насыщена коллективными переживаниями, состраданиями неудачам и радоваться успехам других детей.

Типы совместной деятельности взрослого и ребенка в образовательном процессе

1. Инструктивно-исполнительский. Взрослый для ребёнка вполне законченный носитель социально заданной системы «ЗУНов», которую ребёнок должен усвоить путём копирования, подражания при жёстком контроле педагога, который знает необходимую программу ребёнка наперёд и стремится предупредить возможные отклонения от неё – принцип отношений «Делай как я!»

2. Квазипроблемное обучение (проблемно-имитационный). Внешне изживает недостатки первого. Образовательное содержание облекается в проблемную форму (задачи, предлагаемые ребёнку). Осуществляется имитация поиска и принятия решения. Однако взрослый не сдаёт своей авторитарной позиции. Он остаётся «законченным» носителем суммы «ЗУНов» и в этом случае вырабатывает у ребёнка способность к овладению известным (педагогу) способом решения задач. Этот тип совместной деятельности, внешне отличаясь от первого, совпадает с ним в главном. Внутри него не возникает развивающего общения ребёнка с взрослым.

3. Тип открытой проблемности (проблемно-развивающий) совместной деятельности принципиально отличается от первых двух. В образовательном процессе есть ситуация неопределенности и открытости (проблемности) как для ребенка, так и для взрослого. Педагогические принципы, методы и приёмы задают лишь общие ориентиры деятельности взрослого, которая направлена на формирование тех или иных способностей. Совместно строимый взрослым и ребёнком способ воспроизведения этих способностей и ин-

дивидуальных и неповторимых формах деятельности ребёнка всегда является особенным и не может быть задан, и запрограммирован.

В такой совместной деятельности ребёнок и взрослый приобретают общее искомое – сам способ её организации:

Для ребёнка - неизвестным выступает принцип решения поставленной перед ним задачи – новый общий способ действия.

Для взрослого – искомым являются конкретные пути поиска и открытия этого принципа детьми – непредсказуемый маршрут «путешествия через зону ближайшего развития».

Типы совместной деятельности (по Л.И. Уманскому)

Совместно-взаимодействующий тип

Характеризуется обязательностью участия каждого в решении общей задачи, интенсивность труда исполнителей примерно одинакова, особенности их деятельности определяются руководителем и, как правило, малоизменчивы. Эффективность общей деятельности в равной степени зависит от труда каждого из участников.

Совместно-последовательный тип

Отличается от совместно-индивидуального временным распределением, а также порядком участия каждого в работе. Последовательность предполагает, что вначале в работу включается один участник, затем — второй, третий и т.д. Особенности деятельности каждого участника задаются спецификой целей преобразования средства в результат.

Совместно-индивидуальный тип

Отличается минимизацией взаимодействия между участниками. Каждый из исполнителей выполняет свой объем работы, специфика деятельности задается индивидуальными особенностями и профессиональной позицией каждого. Каждый из участников процесса представляет результат труда в оговоренном виде и в определенное место. Личное непосредственное взаимодействие может практически отсутствовать и осуществляться в непрямых формах (например, телефон, компьютерные сети и т.д.). Объединяет разных исполнителей лишь предмет труда, который каждый из участников обрабатывает специфическим образом.

Организация педагогического взаимодействия как совместной деятельности дает возможность:

Во-первых, перейти от монологического стиля общения («педагог - ученики») к диалогу, от авторитарной формы отношений - к авторитетной.

Во-вторых, при организации педагогического взаимодействия как совместной деятельности осуществляется смена социальной позиции школьника с пассивной, ученической на активную, учительскую, что позволяет ребенку, подростку продвигаться по «зонам его ближайшего развития».

В-третьих, в процессе совместной деятельности актуализируются механизмы воздействия на группу (ребенка) через референтное лицо, механизм идентификации, который способствует переживанию ребенком чужих тревог, радостей и потребностей других как своих собственных.

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ (УКАЗАНИЯ) К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

Практические занятия имеют целью оказать помощь магистрантам в усвоении наиболее важных и сложных тем курса, а также способствовать выработке у студентов умений и навыков. Для наиболее плодотворного проведения занятий магистрантам необходимо самостоятельно заранее (дома), до аудиторных занятий, изучить учебную литературу и подготовить краткие ответы на теоретические вопросы соответствующей темы. При подготовке к занятиям рекомендуется использовать конспекты лекций, учебники, методические указания по курсам, учебные пособия, которыми можно пользоваться и на практических занятиях. Особое значение имеют конспекты лекций, поскольку, учебная литература не успевает отразить его развитие, а на лекциях даётся самый важный материал.

На практических занятиях заслушиваются и обсуждаются также доклады и рефераты магистрантов, подготовленные ими по соответствующим вопросам, согласованным предварительно с преподавателем.

Тематика практических занятий представлена в Рабочей программе.

3. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Самостоятельная работа студентов является обязательной для каждого студента, а её объём определяется учебным планом. Формы самостоятельной работы определяются содержанием учебной дисциплины, степенью подготовленности студентов.

Самостоятельная работа — одна из важнейших форм овладения знаниями. Самостоятельная работа включает многие виды активной умственной деятельности студента: слушание лекций и осмысленное их конспектирование, глубокое изучение источников и литературы, консультации у преподавателя, написание реферата, подготовка к семинарским занятиям, экзаменам, самоконтроль приобретаемых знаний и т.д.

Изучение дисциплины следует начинать с проработки настоящей рабочей программы, особое внимание уделяется целям и задачам, структуре и содержанию курса.

Студентам рекомендуется получить в научной библиотеке университета учебную литературу по дисциплине, необходимую для эффективной работы на всех видах аудиторных занятий, а также для самостоятельной работы по изучению дисциплины.

Теоретический материал курса становится более понятным, когда дополнительно к прослушиванию лекции и изучению конспекта, изучаются и книги. Легче освоить курс, придерживаясь одного учебника и конспекта. Рекомендуется, кроме «заучивания» материала, добиться состояния понимания изучаемой темы дисциплины. С этой целью рекомендуется после изучения очередного параграфа выполнить несколько простых упражнений на данную тему. Кроме того, очень полезно мысленно задать себе следующие вопросы (и попробовать ответить на них): о чем этот параграф?, какие новые понятия введены, каков их смысл?, что даст это на практике?

При организации самостоятельной работы студентов особое внимание должно уделяться анализу учебно-методической литературы по дисциплине.

Процесс организации самостоятельной работы студентов включает в себя следующие этапы:

1. Подготовительный (определение целей, составление программы, подготовка методического обеспечения, подготовка оборудования).

2. Основной (реализация программы, использование приемов поиска информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация процесса работы).

3. Заключительный (оценка значимости и анализ результатов, их систематизация, оценка программы и приемов работы, выводы о направлениях оптимизации труда).

Тематика заданий для самостоятельной работы представлена в Рабочей программе.