

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.К. Лукина
подпись инициалы, фамилия
« ____ » _____ 2018 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки 44.03.02.02.03 Учитель начальных классов

**ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ В
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Руководитель	_____	<u>ст. преподаватель</u>	<u>В. В. Коренева</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>П. М. Карчмит</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Научный консультант	_____	<u>доцент, канд. филос. наук</u>	<u>А. К. Лукина</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Нормоконтролер	_____		<u>Ю. С. Хит</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия

Красноярск 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1 Теоретические основы понятия детско-взрослой коммуникации в урочной деятельности	5
1.1 Понятие коммуникации в научной литературе и исследованиях.....	5
1.2 Педагогическое общение	9
1.3 Отличие детско-взрослой коммуникации в традиционной и развивающей системах обучения	15
2 Эмпирическое исследование детско-взрослой коммуникации в урочной деятельности	21
2.1 Методы анализа детско-взрослой коммуникации на уроках	21
2.2 Анализ результатов исследования	25
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	31
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	33
ПРИЛОЖЕНИЕ А	36
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	38
ПРИЛОЖЕНИЕ В	39
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	41

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность обращения к тематике детско-взрослой коммуникации связана с тем, что взаимодействие взрослого и детей является одной из существенных характеристик, влияющих на качество образовательно-воспитательного процесса. Именно характер коммуникаций делает психолого-педагогическую атмосферу комфортной и безопасной, образовательной либо наоборот. Тема педагогического общения довольно хорошо разработана и широко представлена в современном культурном поле педагогики и психологии. В работах по психологии общения, например, представлены характеристики коммуникации, которые могут определять стиль педагогического общения. Обсуждаются вопросы развития субъектов воспитательно-образовательного процесса в контексте детско-взрослого взаимодействия. Изучаются и описываются специфические психологические аспекты педагогической деятельности и виды общения в обучении.

Коммуникация в учебном процессе является основным параметром, который влияет на весь процесс обучения и воспитания, так как основные элементы обучения (цели, задачи обучения, содержание, формы, методы и средства) реализуются посредством и в процессе взаимодействия обучающего и обучающихся. В этом процессе либо происходит, либо не происходит коммуникативное взаимодействие, обеспечивающее восприятие и усвоение обучающимися предметного материала. Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме общения показал, что проблема учебной коммуникации является мало исследованной. Для эффективной организации учебно-воспитательного процесса необходим субъект-субъектный характер отношений, подразумевающий специально организованную учебную коммуникацию, в которой учитель и ученик становятся партнерами, соавторами учебного диалога, выполняющими и реализующими одну дидактическую цель, стремящимися к совместному поиску решений

поставленных учебных задач. В связи с этим огромную роль приобретает изучение учебной коммуникации педагогов с детьми на различных уроках.

Исходя из этого, нами была выделена цель исследования: раскрыть особенности детско-взрослой коммуникации на уроках в начальной школе.

В качестве объекта исследования выступает детско-взрослая коммуникация на уроках в начальной школе.

Предметом исследования являются особенности организации детско-взрослой коммуникации на уроках на начальной ступени образования.

Наша гипотеза сформулирована следующим образом: коммуникация на уроке в системе развивающего обучения обладает следующими характеристиками:

- 1) направлена не на передачу информации в готовом виде, а на мотивацию учащихся к самостоятельному поиску информации;
- 2) направлена больше на развитие самостоятельности учащихся, чем на повторение действий учителя.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

- на основании анализа литературы по теме исследования теоретически описать и обосновать понятие детско-взрослой коммуникации в урочном пространстве;
- рассмотреть содержание детско-взрослой коммуникации в процессе учебной деятельности на уроках у младших школьников;
- выявить и описать особенности организации детско-взрослой коммуникации на уроках в начальной школе.

1 Теоретические основы понятия детско-взрослой коммуникации в урочной деятельности

1.1 Понятие коммуникации в научной литературе и исследованиях

Коммуникация – один из важнейших инструментов социализации человека, способ его существования, удовлетворения и регуляции основных потребностей, главный канал взаимодействия людей.

В отечественной науке сложилась устойчивая традиция связывать понятие «коммуникации» с категорией «деятельность». При этом, как отмечает А. А. Реан, коммуникация рассматривается лишь как форма, вид деятельности, как процесс, который порождается потребностями в совместной деятельности [23].

Рассматривая особенности детско-взрослой коммуникации на уроке, прежде всего обратимся к тому, что понимается под коммуникацией в педагогике.

Приведем лишь некоторые определения, встречающиеся в литературе:

Коммуникация — в широком смысле социальное объединение индивидов с помощью языка или знаков, установление общезначимых наборов правил для различной целенаправленной деятельности (К. Черт).

Коммуникация есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом — человеком, животным, машиной (М. Каган) [12].

Коммуникация — это прежде всего способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей... Коммуникация — это такой обмен, который обеспечивает кооперативную взаимопомощь, делая возможной координацию действий большой сложности (Т. Шибутани).

Коммуникация — специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания (А.Б. Зверинцев, А.П. Панфилова).

Приведенные определения (это лишь малая их часть) свидетельствуют о многоаспектном понятии «коммуникация».

Законы, формулируемые теорией коммуникации, во многом определяются ее предметом и характеризуются спецификой сложившихся информационных связей в природе и обществе. Они заключаются в следующем:

- всякая коммуникация представляет собой взаимодействие, характеризующееся обменом всякого рода информацией, следовательно, должно быть не менее двух сторон – участников коммуникационного взаимодействия;

- всякая коммуникация как информационное взаимодействие основана на принципе обратной связи, которая выступает необходимым условием осуществления коммуникативного акта («закон обратной связи»);

- всякая коммуникация имеет знаковый характер.

Ядром исследования коммуникации является изучение используемых в ее процессе знаков, а также правил, которым подчиняются эти знаки. Не существует коммуникации без определенной системы знаков, которые могут быть самой разной природы. Под знаками в данном случае понимается опредмеченная информация, используемая при общении между людьми.

В своей работе мы предполагаем использовать вместе с термином «коммуникация» синонимичный термин «общение». Для того, чтобы убедиться, действительно ли это синонимы, обратимся к теории.

В словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского дано следующее определение: «Общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания людьми друг друга» [21].

Данное определение подчеркивает вторичность общения относительно к деятельности и выделяет основное содержание общения, а именно: передачу информации (коммуникация), взаимодействие (интеракция), познание людьми друг друга (перцепция).

В подтверждение положения связи «общения» и «деятельности» приведем определение понятие «общения», данное Л. П. Бугеой: «Общение – это процесс взаимодействия и взаимосвязи общественных субъектов (личностей, групп), характеризующийся обменом информацией, опытом, деятельностью, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; как одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности» [2].

Это определение носит общий характер, нацелено на изучение любых взаимосвязей между людьми, социальными группами. Категория «общение» рассматривается и с точки зрения ее самостоятельности и несводимости к деятельности (Б. Ф. Ломов, В. В. Знаков, А. А. Реан).

Процесс общения в этом случае оказывается не только средством, но и целью и выступает в качестве самостоятельного мотивированного процесса.

В психологическом словаре под редакцией В.В. Давыдова и В. П. Зинченко общение рассматривается как самостоятельное понятие: «... – это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [22].

В последующих главах понятие «общения» нами будет рассмотрено как профессиональное педагогическое общение, что предполагает его взаимосвязь с профессиональной педагогической деятельностью. На основании этого, на наш взгляд, целесообразно опираться на основное положение о связи «общения» и «деятельности». Кроме этого, межличностное общение всегда вплетено в ту или иную деятельность, так как вне общения людей друг с другом немислимы процессы труда, учения, игры и т. д. Тот вид деятельности, в который включено общение, влияет на содержание, формы самого общения.

Как указывал Д. Б. Эльконин, для каждого периода возрастного развития человека характерен ведущий вид деятельности, в зависимости от которого складывается определенный тип общения. В младенчестве общение – это ведущий вид деятельности. В процессе общения взрослый обменивается с ребенком эмоциональным состоянием, посредством речи помогает

ориентироваться в окружающем мире. В раннем возрасте общение происходит по поводу предметной деятельности, идет активное овладение предметами, формируется речь ребенка. В дошкольный период основной вид деятельности – это игровая деятельность, в процессе которой развиваются навыки межличностного общения. Младший школьник преимущественно занят учебной деятельностью, соответственно, и общение включено в данный процесс. Для подростка большую роль играет интимно-личностное общение, а в юношеском возрасте много времени уделяется подготовке к профессиональной деятельности [29].

Специфика профессиональной деятельности взрослого человека накладывает отпечаток на характер общения, манеру поведения, использование профессиональных терминов. Деятельность посредством общения не только организуется, но и обогащается, в ней возникают новые связи и отношения между людьми. Следовательно, понятие «общение» в профессиональной педагогической деятельности мы должны рассматривать в контексте его единства с деятельностью.

Таким образом, общение можно трактовать следующим образом: общение – это многоплановый процесс взаимодействия и взаимосвязи общественных субъектов, включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания людьми друг друга на основе включения в единую деятельность. Именно это определение понятия «общение» мы предлагаем рассматривать и использовать как ключевое в нашей работе [27].

Исходя из данного определения, необходимо рассматривать общение как многоплановый, многофункциональный процесс. Традиционно выделяются основные структурные компоненты общения: коммуникация (обмен информацией), интеракция (взаимодействие в процессе совместной деятельности), перцепция (восприятие другого человека).

1.2 Педагогическое общение

Общение является способом организации любого вида деятельности. В основе профессиональной педагогической деятельности лежит педагогическое общение. Следовательно, педагогическое общение должно рассматриваться как профессиональное общение.

На современном этапе развития образования изменилась и усложнилась роль учителя в школе, так как учитель уже не является основным источником информации, доступность информации способствует развитию самоорганизации учащихся, их мобильности. Но организация учебно-воспитательного процесса требует по-прежнему его умения организовывать взаимодействие с детьми, общаться с ними и руководить их деятельностью, а также умения познать каждого ребенка. В психолого-педагогической литературе в этом смысле говорят о коммуникативных компетенциях учителя, важных для плодотворной педагогической деятельности.

Опыт педагогической деятельности показывает, что для педагога в педагогической деятельности недостаточно знание основ наук, методик обучения и воспитания, эти знания должны быть подкреплены умением педагога организовывать педагогическое общение, следовательно, педагогическое общение должно рассматриваться как профессиональная категория. Сущность и особенности педагогического общения раскрываются в трудах педагогов и психологов: А. А. Бодалева, А. А. Леонтьева, Н. В. Кузьмной, В. А. Кан-Калика, Я. Л. Коломинского, И. А. Зимней, А. А. Реан.

В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров под профессионально-педагогическим общением понимают «систему взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия» [14].

А. А. Леонтьев рассматривает педагогическое общение как профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание

благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися [18].

Л. Д. Столяренко дает следующее определение педагогического общения: «Педагогическое общение – это специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты» [25].

Учитывая, что педагогическое общение – это основа педагогической деятельности, необходимо выделить особенности профессионального педагогического общения:

- педагогическое общение всегда обучающее, развивающее, воспитывающее;
- педагогическое общение всегда ориентировано на развитие личности общающихся сторон, на развитие их взаимоотношений;
- педагогическое общение – это динамичный процесс, так как, учитывая возраст детей, определяются не только позиция педагога и детей в общении, но и методы и средства общения;
- педагогическое общение – это важное средство решения учебно-воспитательных задач;
- в процессе педагогического общения происходит процесс взаимного познания педагога и учащихся;
- педагогическое общение регулирует совместную деятельность не только педагога и учащихся, но и педагога и родителей, а также совместную деятельность педагогов.

Учитывая выделенные особенности профессионального педагогического общения, предлагаем следующее определение данной категории: «Профессионально-педагогическое общение – это система взаимодействия педагога и учащихся, содержание, методы и средства которого

способствуют обмену информацией, взаимному познанию личностей, оказанию учебно-воспитательного воздействия».

Практикой подтверждено, что новые технологии учебно-воспитательного процесса работают только при продуманном педагогическом общении, что, в свою очередь, приводит к его эффективности.

Условия эффективности педагогического общения в общем виде сформулировал А. А. Бодалев:

- должно осуществляться в соответствии с единым гуманистическим принципом во всех сферах жизни воспитанника – в семье, школе, во внешкольных учреждениях;
- сопровождается воспитанием отношения к высшей ценности;
- обеспечивается усвоение необходимых психолого-педагогических знаний, умений и навыков познания других людей и обращения с ними [1].

Эффективность педагогического общения зависит также от степени готовности педагога к профессионально-педагогическому общению, это предполагает:

- 1) знание основ педагогического общения;
- 2) умения организовать общение и управлять им и собственным психическим состоянием;
- 3) умение педагога устанавливать положительные взаимоотношения с учащимися;
- 4) форсированность определенных нравственно-личностных качеств педагога;
- 5) речевое развитие и интуицию педагога;
- 6) самопознание и самооценку: педагогическую рефлекссию.

Оптимальное педагогическое общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания создает наилучшие условия для развития их мотивации и творческого характера учения, для правильного формирования личности обучаемого, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения и управления социально-психологическими процессами в

коллективах, что позволяет максимально реализовать личностные особенности преподавателя в учебном процессе.

Исходя из данного нами выше определения, выделяются функции педагогического общения.

Традиционно в педагогическом общении выделяют три взаимосвязанных функции: коммуникативная (обмен информацией), перцептивная (восприятие и познание людьми друг друга), интерактивная (организация и регуляция совместной деятельности).

Коммуникативная функция педагогического общения – это, прежде всего, коммуникация (передача информации, обмен информацией между участниками общения). Информирование сопровождает всю деятельность педагога. Обмен информацией – это самый трудный аспект педагогической деятельности, особенно для начинающих педагогов. Эффективность передачи информации зависит от следующих условий:

1) обеспечение положительной мотивации при передаче информации, ее понимание и принятие учащимися. Для этого необходимо привлечь внимание, вызвать интерес к теме общения. Обмен информацией в большей степени осуществляется в процессе обучения, и поэтому на уроках учителя с этой целью часто используют занимательные факты, проблемные ситуации, исторические факты, фрагменты видеофильмов, презентации.

2) учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обмена информацией. Предлагаемая информация должна быть не только доступна для понимания учащимися, но и учитывать преобладающие интересы.

3) создание эмоционально благоприятной обстановки общения. При этом педагогу необходимо учитывать временные рамки общения, окружающую обстановку.

4) владение педагогом технологией передачи информации: правильность речи, эмоциональность, образность.

Вторая функция педагогического общения — перцептивная. Эффективность общения в профессиональной педагогической деятельности во многом зависит и от того, как педагог воспринимает и насколько хорошо знает своих воспитанников. Перцептивная функция общения важна и непроста в реализации. Сложность данного процесса объясняется тем, что ученик – это развивающаяся личность. Понять психические особенности учеников, почувствовать их состояние, настроение, изучить ценностные ориентации, разобраться в представлениях учащихся о самих себе педагогу помогут психолого-педагогические знания, использование разнообразных методов изучения личности. Механизмом познания и понимания личностного своеобразия учащихся является педагогическая эмпатия. Традиционно эмпатия определяется как постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания и сочувствия. Данное определение позволяет утверждать, что педагогическая эмпатия проявляется в умении воспитателя мысленно поставить себя на место ученика, проникнуться его психическим состоянием, понять, сопереживать. Это возможно при условии, если педагог хорошо знает и понимает самого себя, способен объективно анализировать свои мысли, переживания, действия, отношения с людьми, то есть если у педагога развита рефлексия.

Педагог, владеющий рефлексией и эмпатийно воспринимающий, понимающий и правильно оценивающий ученика, может успешно прогнозировать общение, корректировать учебно-воспитательные взаимоотношения, управлять ими.

Так как процесс общения – это двусторонний процесс, то познание, понимание, оценка в общении происходят как со стороны педагога, так и со стороны учащегося. Педагог познает своих учеников, они, в свою очередь, познают педагога. Понимание педагога и принятие его личности учащимися взаимосвязаны.

Если педагог и учащиеся адекватно отражают друг друга, то педагогическое общение строится на взаимопонимании. Понимание, принятие

друг друга помогает согласовывать действия, проявлять взаимное уважение, чувствовать настроение, предупреждать конфликты, устанавливать положительные межличностные отношения.

Важной функцией общения является интерактивная функция, то есть управление деятельностью учащихся. Спланированное и моделированное педагогическое общение определяет эффективное использование разнообразных видов деятельности на уроке.

Взаимодействие – это совместные действия педагогов и учащихся по осуществлению общих целей деятельности, в процессе которой происходит взаимное влияние сторон друг на друга. В процессе взаимодействия проявляются внимание, интерес, согласие, сопереживание, сотрудничество учителей и учащихся, но это возможно, если общение сопровождает каждый компонент совместной деятельности.

В. А. Кан-Калик выделяет факторы, которые влияют на эффективность реализации данной функции:

- общение должно выступать как предпосылка, настрой к любому виду деятельности, формирует положительную установку. При этом педагог совместно с учащимися должен определять цель совместной деятельности;
- формы, методы, средства совместной деятельности должны определяться педагогом и учащимися в процессе творческого поиска, общими усилиями;
- взаимодействие педагогов и учащихся и при завершении деятельности, при подведении итогов. При этом важно сочетание оценки и самооценки совместных действий;
- учет индивидуальных особенностей общающихся сторон, уровня их развития и меры актуализации личностных потенциалов педагогов [13].

В процессе взаимодействия возникают взаимопонимание, взаимопознание и формируются взаимоотношения. Сложившиеся, в свою очередь, отношения – благополучные или неблагополучные – сказываются на личностных образованиях учащихся, их самостоятельности, творческой

активности, нравственных ориентациях, эмоциональном восприятии действительности.

Выделенные информационная, перцептивная, интерактивная функции профессионально-педагогического общения в реальной педагогической деятельности взаимосвязаны. Педагог познает учащихся и в процессе обмена информацией, и в совместной деятельности. Взаимодействие невозможно без коммуникации и понимания общающихся.

1.3 Отличие детско-взрослой коммуникации в традиционной и развивающей системах обучения

Эффективность детско-взрослой коммуникации во многом зависит от стиля общения в том или ином подходе обучения. Для сравнения нами были предложены интересующие нас системы обучения: традиционная и развивающая. Для того, чтобы описать отличия коммуникации в традиционной и развивающей системах обучения, вернемся к сформулированной нами гипотезе: коммуникация на уроке в системе развивающего обучения обладает следующими характеристиками:

- 1) направлена не на передачу информации, а на мотивацию учащихся к самостоятельному поиску информации;
- 2) направлена больше на развитие самостоятельности учащихся чем на повторение действий учителя.

Эти характеристики будут ключевыми критериями сравнения двух подходов в обучении.

А.Г. Исмагилова выделяет два основных стиля коммуникации: организационный, присущий традиционному подходу обучения и развивающий.

Для учителей с организационным стилем характерны: быстрая реакция на поведение и действия детей, четкая регламентация их деятельности путем частой подачи конкретных указаний, строгий контроль за их выполнением,

поддержание строгой дисциплины. Эти воспитатели меньше внимания уделяют активизации учащихся, а если и активизируют, то чаще пользуются отрицательной оценкой. Учителя с «организационным» стилем в основном используют в общении с детьми прямые воздействия. Под прямыми воздействиями понимаются такие речевые действия педагога, которые ограничивают свободу детей, направляют их внимание на определенные вопросы, действия. Анализ реализации целей педагогического общения показывает, что эти учителя чаще ставят и решают дидактические и организационные задачи, то есть больше внимания уделяют организационно-деловой стороне педагогического процесса, игнорируя при этом постановку воспитательных целей.

Учителя с развивающим стилем используют в общении с детьми в основном косвенные воздействия - такие речевые действия, которые дают свободу детям, побуждают их к активности, самостоятельности и инициативе, и направлены они, прежде всего, на создание положительной эмоциональной атмосферы за счет использования побуждений к активности положительной оценкой и частых эмоционально-оценочных суждений по поводу поведения и деятельности детей. Положительный эмоциональный настрой последних на занятиях создает хороший психологический климат, что дает возможность учителю значительно меньше внимания уделять вопросам их дисциплины и организации. Эти педагоги практически не прибегают к решению организационных задач в начале занятия. В работах представителей гуманистической психологии постоянно акцентируются методы, используемые учителями развивающего обучения в своей работе. Один из таких общих методов работы заключается в максимальном использовании ресурсов процесса обучения, всевозможных средств обучения (книг, наглядных пособий, инструментов и т.п.) и создании особых условий, облегчающих использование этих ресурсов, обеспечивающих их доступность. Второй метод состоит в организации и использовании в процессе обучения различных «обратных связей» между учителем и детьми (взаимный опрос-диалог, собеседование,

дискуссия, групповая форма обучения и т.д.). Третий метод – использование так называемых «контрактов» (индивидуальных и групповых договоров), заключаемых между учителем и учащимися. В таком добровольном контракте-соглашении фиксируется (после совместного обсуждения) четкое соотношение объемов учебной работы, ее качества и оценок.

На уроках учителей развивающего обучения по сравнению с поведением на традиционных уроках учащиеся больше говорят с учителем и между собой, более инициативны в общении, больше времени затрачивают на мыслительные действия и меньше - на механическое запоминание учебного материала, чаще смотрят в глаза учителю, чаще улыбаются на уроках.

Исследования отечественных ученых (А.А. Бодалев, А.Ю. Гордин, В.А. Кан-Калик и др.) показали, что при прочих равных условиях люди легче принимают позицию того человека, к которому испытывают эмоционально положительное отношение (симпатию, привязанность). Это вытекает из природы самого человека, особенностей его психики. Дело в том, что для человека важнее моральный климат, чем физический (природный). Вот почему в педагогическом общении учителю важно вызвать к себе со стороны учеников эмоционально положительное отношение.

Многие исследователи (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман и др.) рассматривают вопросы педагогического общения применительно к учебной деятельности. По их мнению процесс общения на уроке представляет собой учебное экспериментирование с учебным материалом, подлежащим усвоению. Одно из главных условий правильной организации процесса общения - это постановка перед учащимися учебной задачи, решение которой как раз и требует от них экспериментирования с усваиваемым материалом. Учителю важно сформировать у школьников способность к пониманию и вычленению учебной задачи, различению способов и результатов в учебной деятельности, сопоставлению нескольких способов решения, выполнению разных видов самоконтроля, заложить учебно-познавательные мотивы. Наиболее эффективной является такая организация процесса общения учителя

с учащимися на уроке, которая «реализуется на основе потребности самих школьников в овладении духовным богатством людей (к этим богатствам относится, в частности, и умение общаться, используя нравственные ценности и правовые нормы). С постепенного, но неуклонного воспитания у школьников такой потребности начинается правильная организация учебной деятельности» [28].

Развивающий стиль общения по преобладанию действий можно назвать стимулирующим, оценивающе-контролирующим, а по преобладанию целей педагогического общения – учебно-дидактическим. Если обратиться к анализу учебно-воспитательных целей, которые решают педагоги в процессе общения с детьми, то это, прежде всего, задачи, направленные на развитие и формирование личности ребенка. Поэтому для краткости этот стиль был назван «развивающим».

Выделенные в ходе исследования стили общения подтвердили предположение об их многоуровневой и многокомпонентной структуре.

Различия в стилях проявляются в характере постановки целей педагогического общения (в «организационном» стиле преобладают организационные и дидактические цели, в «развивающем» стиле – дидактические и воспитательные). В выборе действий (для «организационного» стиля характерны организующие и корректирующие действия, для «развивающего» стиля – оценочные, контролирующие и стимулирующие), в выборе операций (в «организационном» стиле преобладают прямые, а в «развивающем» – косвенные) [27].

Изменения, происходящие в обществе на современном этапе его развития, естественно порождают изменения в системе образования и воспитания подрастающего поколения. Эти изменения проявляются, прежде всего, в смене парадигмы воспитания и образования: ребенок из объекта педагогического воздействия превращается в субъект собственного развития. Изменяется и роль взрослого в процессе развития ребенка. Взрослый (учитель) содействует его развитию, создает условия для его саморазвития.

Как показывает практика, наиболее целесообразным является стиль деятельности, основанный на индивидуальном своеобразии педагога и ориентированный на личностное развитие ученика, что является подлинным вовлечением педагога в профессиональную деятельность. При этом стиль педагогического общения рассматривается как фактор развития ребенка.

На основе обозначенных стилей общения нами выделены позиции педагога по отношению к ребенку: позиция «над ребенком», вытекающая из организационного стиля общения; позиция «рядом и вместе с ребенком», учитывающая его интересы и права, тактика общения – сотрудничество, основанное на принятии и понимании личности ребенка [27].

Реализация позиции «над ребенком» во взаимоотношениях учителя со школьниками, проявляющаяся в его детерминировании над ребенком, нетерпении, «сверхправильности», способствует возникновению у него дискомфорта, тревоги в контактах. Позиция «рядом и вместе с ребенком», ориентированная на личностно-ориентированное взаимодействие с детьми, протекающее в рамках сотрудничества учителя и ребенка, основанное на понимании, принятии и уважении личности ребенка, порождает в нем уверенность и личную значимость, которые делают его более уверенным и способным справляться с трудностями жизни. Ребенок приобретает способность более верно оценивать мир и вести себя соответственно. Это облегчает взаимодействие с окружающими.

Все эти особенности общения, складывающиеся в школьном возрасте, когда ребенок начинает осознавать себя, принимать на себя все более сложные социальные роли, определяют характер его взаимоотношений, его статус в коллективе. Именно поэтому очень важно, чтобы стиль педагогического общения был адекватным ситуации, доброжелательным, последовательным, не доминантным, иначе неадекватно репрессивное общение со стороны взрослого ведет к накоплению отрицательного опыта во взаимодействии, начиная уже со школьного возраста.

Результаты сравнения коммуникации в традиционной и развивающей системах обучения представлены в таблице 1.

Таблица №1 – Сравнительная таблица традиционной и развивающей систем обучения

Критерии сравнения	Система обучения	
	Традиционная система обучения	Развивающая система обучения
Передача информации в готовом виде	✓	✗
Мотивация учащихся к самостоятельному поиску информации	✗	✓
Повторение действий учителя	✓	✗
Развитие самостоятельности	✗	✓
Четкая регламентация деятельности детей, поддержание строгой дисциплины	✓	✗
Организация и использование в процессе обучения различных «обратных связей» между учителем и детьми (взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия, групповая форма обучения и т.д.).	✗	✓
Механическое запоминание учебного материала	✓	✗
Упор на мыслительную деятельность детей	✗	✓

2 Эмпирическое исследование детско-взрослой коммуникации в урочной деятельности

2.1 Методы анализа детско-взрослой коммуникации на уроках

Исследование проводилось на базе МБОУ «Прогимназия №131» г. Красноярск в 3 «А» классе – развивающая система обучения; и МБОУ «Средняя школа №85» в 3 «Б» классе – традиционная система обучения.

Цель исследования – выявить особенности организации детско-взрослой коммуникации в системе развивающего обучения. С целью проверки гипотезы, сформулированной в начале работы, было проведено диагностическое анкетирование по методике Н.И. Поливановой и И.В. Ривиной «Диагностика учебного взаимодействия» (одна – для учителей, вторая – для учащихся), построенные по одним и тем же принципам и основанные на одних и тех же шкалах и показателях. В основу этих методик положены гуманистические принципы организации образования, направленные на равенство, партнерство, развитие участников образовательного процесса [20].

Анкета для учителя содержит 13 утверждений, распределенных по 6 шкалам:

- 1) Отработка основных умений и навыков;
- 2) Обязательное заучивание формулировок;
- 3) Строгое соблюдение дисциплины;
- 4) Авторитарность учительской позиции;
- 5) Одинаковость требований к учащимся;
- 6) Организация в классе общей дискуссии;
- 7) Организация работы в группах;
- 8) Организация выяснения и обсуждения имеющихся мнений;
- 9) Доверительность и дружелюбие;
- 10) Свободное проявление инициативы детей;
- 11) Индивидуальная работа с детьми на уроке;
- 12) Реализация индивидуальных программ учащихся;

13) Искренность ответов учителя по каждой из шкал.

Анкета включает 4 основных шкалы (1-4), одну дополнительную (5) и шкалу лжи (6).

Шкала 1 определяет выраженность направленности учителя на традиционное обучение.

Шкала 2 выявляет приоритеты учителя относительно содержательного общения с учащимися.

Шкала 3 акцентирует эмпатийную сторону общения учителя с детьми.

Шкала 4 выявляет настроенность учителя на психологическую комфортность атмосферы урока в целом.

Шкала 5 отражает направленность учителя на индивидуальную работу с детьми на уроке.

Шкала 6 устанавливает искренность ответов учителя.

При обработке результатов по шкалам 1-4 подсчитывается суммарный балл по каждой шкале. По основным шкалам выделяются 3 уровня (низкий, средний, высокий). По дополнительной шкале выделяются 2 уровня (низкий и средневысокий). На основании сочетания уровней, проявленных по шкалам 1-4, делается интегральная характеристика типа направленности учителя на взаимодействие с учащимися.

Анкета для учащегося включает 10 утверждений, распределенных по 4 шкалам:

- 1) Учитель работает лично (отдельно от всех) с каждым учеником;
- 2) Учитель дает возможность самостоятельно выбирать уровень трудности заданий;
- 3) Учитель учитывает учебные интересы (то, что тебе нравится изучать на уроках) у учеников;
- 4) Учитель строгий, всегда прав, не разрешает с ним спорить, учитель – лидер в классе, главный;
- 5) Учитель доброжелательный, придумывает интересные формы работы, ведет себя как партнер, любит вместе с учащимися совершать

открытия, дает возможность ученику высказывать свое мнение первому, не ругает за ошибки;

6) Учитель говорит добрым, спокойный голосом, иногда шутит, не кричит;

7) Учитель говорит строгим голосом, иногда кричит, повышает голос, плохо относится к шуткам, всегда серьёзен;

8) Учитель строго оценивает результат выполненного задания;

9) Учитель ругает за ошибки;

10) Учитель поправляет ученика, когда тот отвечает или высказывает свое мнение.

Шкалы отражают различные аспекты учебной коммуникации с учителем. В целом анкета выявляет позиции детей по отношению к взаимодействию с ними учителя на уроках в школе.

Шкала 1 определяет направленность учителя на индивидуальную самостоятельную работу с детьми (по оценке самих учащихся).

Шкала 2 направлена на оценку содержательного взаимодействия ребенка с учителем.

Шкала 3 оценивает эмоциональное общение ребенка с учителем. В ней, с позиции детей, представлены эмоциональный тон общения.

Шкала 4 позволяет оценить комфортность психологического самочувствия учащегося на уроке.

При обработке результатов подсчитывается суммарный балл по каждой шкале. Выделяются 3 уровня (низкий, средний, высокий). На основании сочетания уровней, выявившихся по шкалам, определяются общие представления учащихся об особенностях учебной коммуникации учителя с учащимися на уроке, в основном соответствующие типам учителей.

Сопоставление результатов обеих анкет может позволить выявить одни и те же характеристики образовательной среды с точки зрения взрослых и детей, выявить степень их согласованности и понять, насколько достигается

взаимодействие и взаимопонимание учителей и учащихся в реализации учебной деятельности.

Результаты сопоставления данных, полученных в ходе массового анкетирования, позволяют квалифицировать типы установок на учебное взаимодействие у педагогов и их взаимопонимание с учащимися на уроке.

Н.И. Поливановой и И.В. Ривиной были выделены и описаны 12 таких типов:

1) Тип развивающего учителя. Такой учитель направлен на содержательное взаимодействие с учащимися, умело строит его, рассматривая детей как равноправных партнеров, достигает взаимопонимания с ними.

2) Тип традиционного учителя. Такой учитель ставит во главу угла формирование знаний, умений, навыков, но не придает существенного значения собственной субъектности детей, вариативности способов взаимодействия с ними.

3) Тип взаимодействующего учителя. Такой учитель проявляет тенденцию к признанию ребенка как самостоятельного субъекта в учебных отношениях с педагогом и стремится к организации самостоятельной групповой работы детей и к партнерству с ними на уроке.

4) Тип эмпатийного учителя. Такой учитель в большей степени проявляет эмоциональную теплоту, готовность к взаимопониманию с детьми, сочувствие и оказывает личностную поддержку ученикам.

5) Тип комфортного учителя. Такой учитель не склонен к авторитарной манере в отношениях с детьми на уроке. Он позволяет учащимся свободно вести себя и старается обеспечить эмоциональную разрядку, лояльно относится к ошибкам и не поощряет конкурентные отношения между детьми.

6) Тип обучающе-делового учителя. Такой учитель в большей степени нацелен на функционально-знаниевую сторону учебного

взаимодействия, недооценивая в нем роль доверительно-эмоционального общения с детьми и благоприятной атмосферы на уроке.

7) Тип эмоционально-традиционного учителя. Такой учитель, с одной стороны, строго направлен на знаниевый аспект обучения, а с другой – учитывает эмоционально-личностные особенности детей и относится к ним дружелюбно.

8) Тип взаимодействующе-эмпатийного учителя. Такой учитель нацелен не только на деловое, но и на эмоциональное общение с учащимися на уроке и, таким образом, осуществляет подлинную учебную коммуникацию.

9) Тип эмоционально-комфортного учителя. Такой учитель акцентирует свое внимание на эмоциональной стороне учебного общения и комфортности учебной работы ребенка.

10) Тип комфортно-взаимодействующего учителя. Такой учитель не только направлен на эффективное учебное взаимодействие, но и стремится создать для учащихся атмосферу психологического комфорта, старается не унижать детей, больше хвалить и поощрять, выражает веру в возможности ребенка и поднимает его самооценку.

11) Тип умеренно-уравновешенного учителя. Такой учитель проявляет все вышеназванные характеристики учебной работы в умеренной степени; стремится овладеть самыми разными формами учебной работы на уроке.

12) Тип пассивного учителя. Такой учитель не имеет четко выраженной педагогической направленности ни в методах преподавания, ни в психологической организации отношений с учащимися [20].

2.2 Анализ результатов исследования

Данное анкетирование, проведено нами в красноярских школах с традиционным и развивающим обучением (3-и классы).

Нас интересовало, реализуют ли учителя в своей повседневной практике установки на реальное взаимодействие с учащимися, на создание дружелюбной, комфортной атмосферы на уроках. Об этом можно судить по степени совпадения и согласованности учительских установок и представлений детей об особенностях деятельности педагогов в ходе урока.

Остановимся вкратце на доминирующих характеристиках взаимодействия учителя и ученика традиционной образовательной среды. Выявилась следующая специфика позиция учителя по отношению к учебной коммуникации с учащимися: педагог считает себя инициатором учебной активности, носителем «правильных» образцов поведения, стремится к передаче прочных знаний и недооценивает в учебной работе субъектные позиции детей. Это проявляется в, частности, в том, что педагог не считает необходимой специальную организацию содержательного взаимодействия с учениками. Таким образом, на уроке активным началом является педагог, который сообщает, контролирует и оценивает, а учащиеся должны слушать и отвечать. Тем не менее, как показали результаты анкеты для учащихся, многие дети полагают, что они имеют возможность обсуждать с учителем свою деятельность на уроке и задавать вопросы. Эмоциональная сторона традиционного урока, с точки зрения детей, выглядит более негативной — в своем большинстве ученики не хотят, чтобы их спросили, им часто делают замечания, учитель не склонен к шутке, требует от детей безусловного подчинения, не проявляет истинно эмпатийного общения. Все это свидетельствует о том, что при устремленности учителя данной школы к обеспечению усвоения знаний, создание подлинно комфортных условий и эмоциональное принятие детей в полной мере не достигаются. Содержательный анализ ответов учащихся показывает, что обследованная нами традиционная образовательная среда формирует тип «традиционного ученика», готового принимать авторитет учителя, подчиняться правилам дисциплины, привыкшего к фронтальной форме работы.

Спектр типовых проявлений, связанных с взаимодействием учителя с учащимися, изучался нами в развивающей образовательной среде. Была выбрана одна из красноярских школ, в которой ярко представлена концепция Д. Б. Эльконина и В.В.Давыдова. Установки учителя демонстрируют направленность на содержательное взаимодействие с учащимися на уроках и создание благоприятной психологической атмосферы. Показанные по шкале традиционности средние значения свидетельствуют о том, что учитель имеет в виду также и знаниево-дисциплинарную составляющую обучения. Средние значения направленности учителя на индивидуальную работу с отдельными детьми, на наш взгляд, свидетельствуют не столько о нежелании учитывать индивидуальные особенности детей, сколько об установках педагога на включение в активную совместную учебную работу в процессе урока по возможности всех учащихся класса. Обобщенный портрет учителя в обследованной развивающей среде можно охарактеризовать как относящийся к развивающему типу.

А каков обобщенный портрет учителя глазами учащихся в развивающей среде? В целом он может быть охарактеризован как комфортный. Учащиеся выше всего оценивают направленность учителей на создание комфортной атмосферы, средне оценивают направленность на взаимодействие и эмоциональное общение и индивидуальную работу на уроке. Таким образом, мы можем констатировать совпадение взглядов по поводу отсутствия индивидуальной работы и наличия комфортной атмосферы на уроке.

Ключевые утверждения анкеты для учащихся позволяют более тонко дифференцировать особенности учебного общения детей с педагогом в традиционной и развивающей средах. Так, существенно различаются представления учащихся о поведении учителя в отношении делового взаимодействия и комфортности на уроках. Большинство учащихся в развивающей среде – 78 % (рисунок 1) по сравнению с детьми из

традиционной среды – 44 % (рисунок 2) считают, что их мнение небезразлично учителю.

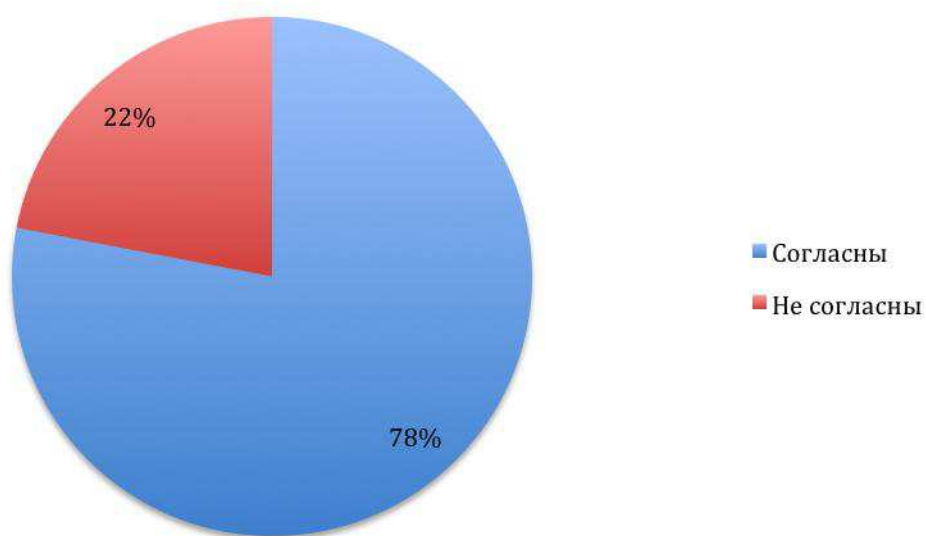


Рисунок 1 – Мнение учащихся небезразлично учителю (учащиеся развивающей среды)

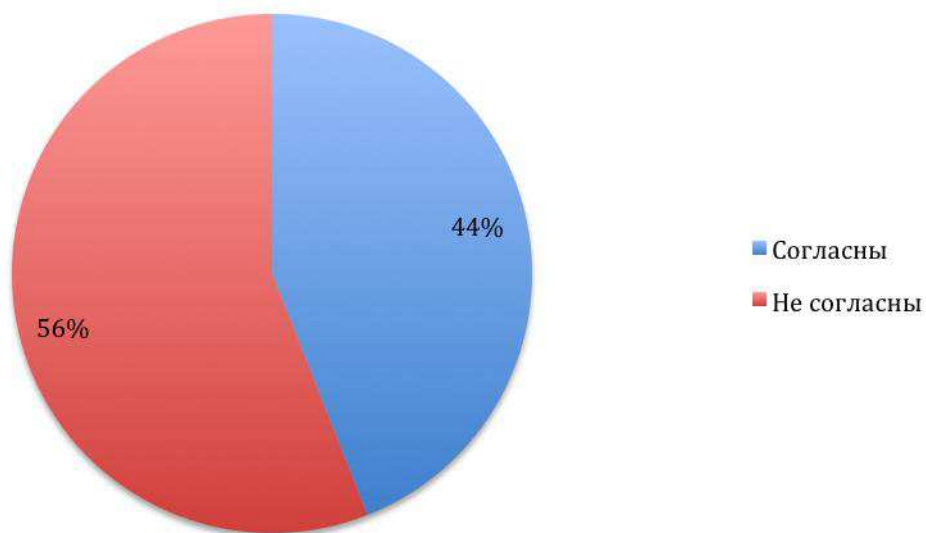


Рисунок 2 – Мнение учащихся небезразлично учителю (учащиеся традиционной среды)

Это подтверждается тем, что большинство детей из традиционной среды – 82 % (рисунок 3) утверждают, что на уроке в основном говорит

учитель, а в развивающей среде так считают в два раза меньше детей – 41 % (рисунок 4).

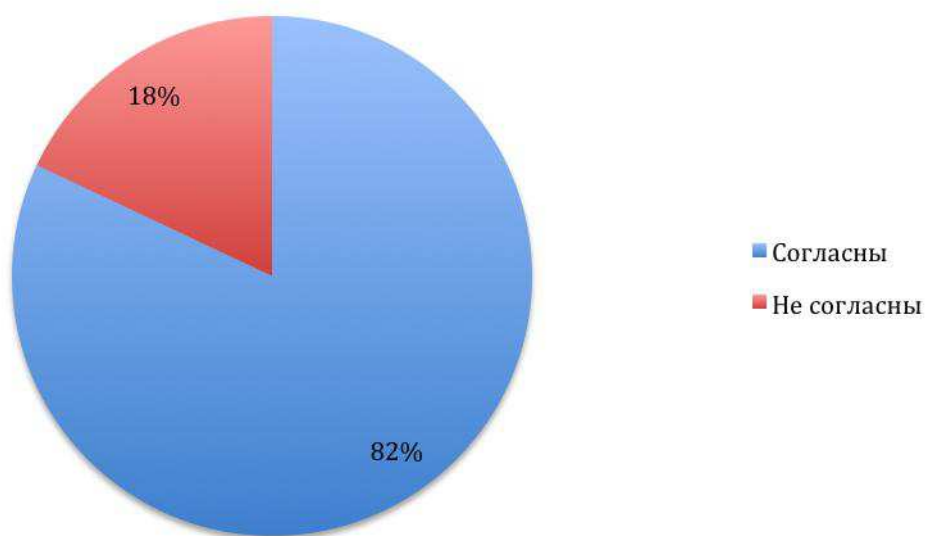


Рисунок 3 – На уроке в основном говорит учитель (учащиеся традиционной среды)

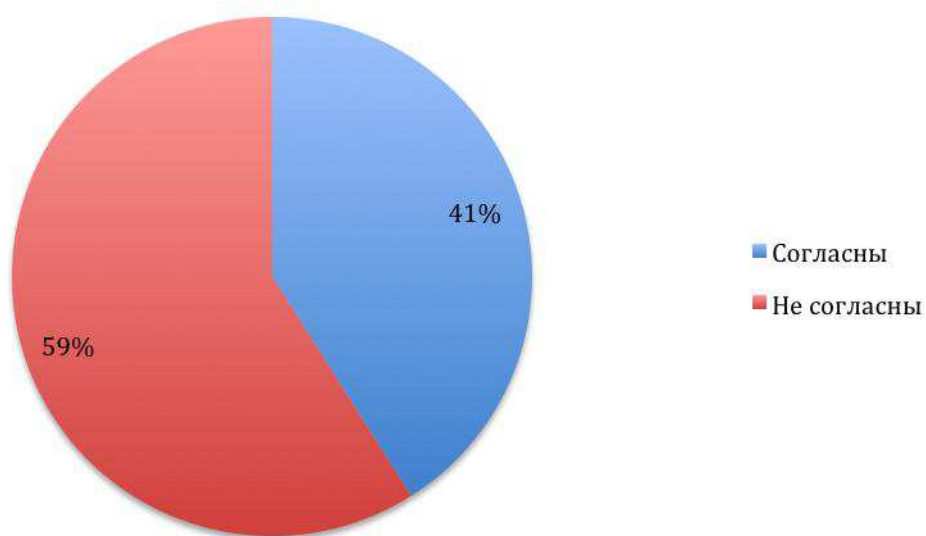


Рисунок 4 – На уроке в основном говорит учитель (учащиеся развивающей среды)

Существенно и то, что большинство учащихся из развивающей среды подтверждают несклонность педагога к жесткому подчинению детей. Утверждения же, связанные с напряженностью самоощущения учащихся на

уроке (злые шутки учителя, наказание за ошибку, создание конкуренции), одинаково терпимо оцениваются детьми как традиционной, так и развивающей сред, что свидетельствует об определенном смягчении нравов, изменении специфики коммуникации как в общественной жизни, так и в школе.

В целом при сопоставлении представлений учителя и учащихся об особенностях учебного взаимодействия на уроке в двух вышеописанных образовательных средах можно сделать следующие выводы.

- 1) согласованность представлений об основных характеристиках учебного взаимодействия у учителя и детей в развивающей образовательной среде оказалась более высокой по сравнению с традиционной;
- 2) учащиеся в развивающей образовательной среде проявляют также большую рефлексивность и точность в оценке характеристик учебного взаимодействия с педагогом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учитель на уроке имеет возможность воздействия на класс и каждого ребенка в отдельности через те принятые формы, которые предписаны традициями и правилами школы. Обычно учитель стоит перед учениками класса, а дети должны сидеть и внимать учителю, когда он объясняет. Однако, в современной начальной школе происходит либерализация учительской позиции: изменяются методы и формы, которыми учитель воздействует и влияет на классный детский коллектив. Такие «новые» формы и методы влияют на более продуктивную деятельность и общение – учебные успехи, общественную активность, общительность, отзывчивость и др. детей.

В связи с этим нами было важно рассмотреть особенности детско-взрослой коммуникации на уроках в начальной школе на основе сравнения разных систем обучения – традиционной и развивающей; выявить, в какой системе обучения коммуникация между учителем и учащимися наиболее эффективна.

Опираясь на теоретические основы, было рассмотрено понятие «детско-взрослая коммуникация». Многие ученые рассматривают коммуникацию между учителем и учащимися на уроке, как педагогическое общение включающее в себя многоплановый процесс взаимодействия и взаимосвязи образовательных субъектов, включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания друг друга на основе включения в единую деятельность. Безусловно в каждом школьном классе происходит взаимодействие между учителем и учащимися, но за счёт каких форм и методов это взаимодействие более эффективно влияет на развитие личности ребенка?

В начале исследования мы выдвинули гипотезу: коммуникация на уроке в системе развивающего обучения обладает следующими характеристиками:

- 1) направлена не на передачу информации в готовом виде, а на мотивацию учащихся к самостоятельному поиску информации;

2) направлена больше на развитие самостоятельности учащихся, чем на повторение действий учителя.

Проанализировав особенности организации детско-взрослой коммуникации на уроках в разных системах обучения, мы пришли к выводу о том, что взаимодействие между учителем и учащимися в системе развивающего обучения более эффективно. У детей в большей степени развита мотивация к самостоятельному поиску информации и поиску способов действия при решении частно-практических задач; инициатива высказывать свое мнение и задавать вопросы учителю на уроке; слышать и слушать мнения одноклассников и адекватно их оценивать.

В подтверждении вышесказанному нами было проведено диагностическое анкетирование для учителей и учащихся в развивающей и традиционной системе обучения, показывающее направленность субъектов учебной деятельности на учебное взаимодействие на уроках. Учителям и учащимся была предложена анкета, построенная по одним и тем же принципам и основанная на одних и тех же шкалах и показателях.

Результаты диагностики, как детские, так и учительские доказали эффективность организации детско-взрослой коммуникации в системе развивающего обучения. В таких условиях у детей в большей степени развивается их самостоятельность, инициативность, познавательная активность, а также направленность на взаимопонимание с учителем, желание сотрудничать с ним и эмоциональное принятие педагога.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бодалев, А. А. Психология общения : учебно-методическое пособие / А. А. Бодалев. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
2. Буева, Л. П. Человек: деятельность и общение : методическое пособие / Л. П. Буева. – Москва : Мысль, 1978. – 216 с.
3. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация : учебник / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : ИНФРА-М, 2008. – 272 с.
4. Грехнев, В. С. Культура педагогического общения : книга для учителя / В. С. Грехнев. – Москва : Просвещение, 1990. – 142 с.
5. Григорьева, Т. Г. Основы конструктивного общения : метод. пособие для преподавателей / Т. Г. Григорьева, Л. В. Линская, Т. П. Усольцева. – Новосибирск : Совершенство, 1997. – 171 с.
6. Елагина, В. С. Основы педагогического общения : учебное пособие / В. С. Елагина, Е. Ю. Немудрая. – Челябинск : НП Инновационный центр РОСТ, 2012. – 184 с.
7. Ерастов, Н. П. Психология общения : пособие для студентов-психологов / Н. П. Ерастов. – Ярославль : ЯрГУ, 1979. – 96 с.
8. Ермакова, И. В. Представления учителя о взаимодействии с учащимися на уроке / И. В. Ермакова, Н. И. Поливанова, И. В. Ривина // Вестник практической психологии образования : научно-методический журнал. – 2005. – №4. С. 39–46 .
9. Ершов А. П. Режиссура урока, общения и поведения учителя : пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 366 с.
10. Ефимова, Н. С. Психология общения. Практикум по психологии : учебное пособие / Н. С. Ефимова. – Москва : Форум, 2011. – 192 с.
11. Золотнякова, А. С. Личность в структуре педагогического общения : учебное пособие / А. С. Золотнякова. – Ростов-на-Дону : РГПИ, 1979. – 323 с.

12. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений : монография / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 319 с.
13. Кан-Калик, В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии : научно-методический журнал. – 1985. – №4. С. 9-17.
14. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.
15. Коротаяева, Е. В. Особенности речевого взаимодействия учителя и учащихся / Е. В. Коротаяева // Русский язык в школе. – 2001. – №1. С. 3-7.
16. Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя / С. Ю. Курганов. – Москва : Просвещение, 1989. – 249 с.
17. Лемяскина, Н. А. Особенности диалога младших школьников / Н. А. Лемяскина // Ребенок как партнер в диалоге. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 175-183.
18. Леонтьев, А. А. Психология общения : учебное пособие / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 365 с.
19. Поливанова, Н. И. Развитие общения учащихся с педагогом на уроке / Н. И. Поливанова, И. В. Ривина // Новые исследования в психологии : научно-методический журнал. – 2009. – №1. С. 57-59.
20. Поливанова, Н. И. Суждения учителей и учащихся об учебном взаимодействии на уроках в школе / Н. И. Поливанова, И. В. Ривина // Культурно-историческая психология : научно-методический журнал. – 2009. – №4. С. 100-104.
21. Психологический словарь : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
22. Психологический словарь : словарь / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва : Педагогика-пресса, 1996. – 448 с.
23. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология : учеб. Пособие для студентов вузов / А. А. Реан, Я. Л. Коломенский. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 416 с.

24. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : книга для учителя / М. М. Рыбакова. Москва : Просвещение, 1991. – 128 с.
25. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 544 с.
26. Телегин, М. В. Рождение диалога : книга о педагогическом общении / М. В. Телегин. – Москва : МГППУ, 2009. – 224 с.
27. Фалей, М. В. Педагогическое общение : учебное пособие / М. В. Фалей. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2014. – 116 с.
28. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении : пособие для учителей / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
29. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов вузов / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2007. – 384 с.
30. Barnes, D. From communication to curriculum / D. Barnes. – Portsmouth : Boynton/Cook, 1992. – 208 p.
31. Nystrand, M. Opening dialogue: understanding the dynamics of language and teaching in the classroom / M. Nystrand. – New York : Teachers College Press, 1997. – 121 p.
32. Wilkinson, L. C. Communicating in the classroom / L. C. Wilkinson. – New York : Academic Press, 1982. – 323 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица А.1 – Диагностика учебного взаимодействия: анкета для учителя развивающего обучения (с ответами)

Шкала	Утверждения	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1 Работа учителя на уроке направлена на:	отработку основных умений и навыков		✓	
	строгое соблюдение дисциплины		✓	
	обязательное заучивание формулировок	✓		
	авторитарность учительской позиции	✓		
	одинаковость требований к учащимся		✓	

Окончание таблицы А.1

Шкала	Утверждения	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
2 Приоритеты учителя на уроке направлены на:	организацию в классе общей дискуссии			✓
	организацию работы в группах			✓
	организацию выяснения и обсуждения имеющихся мнений			✓
3 Учитель на уроке делает акцент на:	доверительность и дружелюбие			✓
4 Работа учителя на уроке нацелена на:	свободное проявление инициативы детей			✓
		Низкий уровень	Средневысокий уровень	
5 Работа учителя на уроке направлена на:	на индивидуальную работу с детьми на уроке			✓
	реализацию индивидуальных программ учащихся			✓
6 Шкала лжи	искренность ответов учителя по каждой из шкале	Искренний ответ	Неискренний ответ	
	1	✓		
	2	✓		
	3	✓		
	4	✓		
	5	✓		

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица Б.1 – Диагностика учебного взаимодействия: анкета для детей, обучающихся в системе развивающего обучения (со среднестатистическими ответами)

Шкала	Утверждения	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1 Как ведёт себя учитель на уроке:	работает ли учитель лично (отдельно от всех) с каждым учеником		✓	
	дает ли учитель возможность самостоятельно выбирать уровень трудности заданий		✓	
	учитывает ли учитель учебные интересы (то, что тебе нравится изучать на уроках) у учеников		✓	
2 Учитель на уроке:	строгий, всегда прав, не разрешает с ним спорить, учитель – лидер в классе, главный	✓		
	доброжелательный, придумывает интересные формы работы, ведет себя как партнер, любит вместе с учащимися совершать открытия, дает возможность ученику высказывать свое мнение первому, не ругает за ошибки			✓
3 Учитель на уроке общается с учащимися:	добрым, спокойным голосом, иногда шутит, не кричит			✓
	строгим голосом, иногда кричит, повышает голос, плохо относится к шуткам, всегда серьезен	✓		
4 На уроке учитель:	строго оценивает результат выполненного задания		✓	
	ругает за ошибки	✓		
	поправляет ученика, когда тот отвечает или высказывает свое мнение	✓		

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица В.1 – Диагностика учебного взаимодействия: анкета для учителя традиционного обучения (с ответами)

Шкала	Утверждения	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1 Работа учителя на уроке направлена на:	отработку основных умений и навыков			✓
	строгое соблюдение дисциплины		✓	
	обязательное заучивание формулировок		✓	
	авторитарность учительской позиции		✓	
	одинаковость требований к учащимся		✓	

Окончание таблицы В.1

Шкала	Утверждения	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
2 Приоритеты учителя на уроке направлены на:	организацию в классе общей дискуссии		✓	
	организацию работы в группах		✓	
	организацию выяснения и обсуждения имеющихся мнений		✓	
3 Учитель на уроке делает акцент на:	доверительность и дружелюбие		✓	
4 Работа учителя на уроке нацелена на:	свободное проявление инициативы детей		✓	
		Низкий уровень	Средневысокий уровень	
5 Работа учителя на уроке направлена на:	на индивидуальную работу с детьми на уроке	✓		
	реализацию индивидуальных программ учащихся	✓		
6 Шкала лжи	искренность ответов учителя по каждой из шкале	Искренний ответ	Неискренний ответ	
	1	✓		
	2	✓		
	3	✓		
	4	✓		
	5	✓		

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица Г.1 – Диагностика учебного взаимодействия: анкета для детей, обучающихся в системе традиционного обучения (со среднестатистическими ответами)

Шкала	Утверждения	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1 Как ведёт себя учитель на уроке:	работает ли учитель лично (отдельно от всех) с каждым учеником	✓		
	дает ли учитель возможность самостоятельно выбирать уровень трудности заданий	✓		
	учитывает ли учитель учебные интересы (то, что тебе нравится изучать на уроках) у учеников	✓		
2 Учитель на уроке:	строгий, всегда прав, не разрешает с ним спорить, учитель – лидер в классе, главный		✓	
	доброжелательный, придумывает интересные формы работы, ведет себя как партнер, любит вместе с учащимися совершать открытия, дает возможность ученику высказывать свое мнение первому, не ругает за ошибки		✓	
3 Учитель на уроке общается с учащимися:	добрым, спокойным голосом, иногда шутит, не кричит		✓	
	строгим голосом, иногда кричит, повышает голос, плохо относится к шуткам, всегда серьезен		✓	
4 На уроке учитель:	строго оценивает результат выполненного задания			✓
	ругает за ошибки		✓	
	поправляет ученика, когда тот отвечает или высказывает свое мнение			✓

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
А.К. Лукина
подпись/инициалы, фамилия
«15» 15.06
2018 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль подготовки 44.03.02.02.03 Учитель начальных классов

**ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ В
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Руководитель

[подпись]
подпись, дата

ст. преподаватель
должность, ученая степень

В. В. Коренева
инициалы, фамилия

Выпускник

[подпись]
подпись, дата

П. М. Карчмит
инициалы, фамилия

Научный консультант

[подпись]
подпись, дата

доцент, канд. филос. наук
должность, ученая степень

А. К. Лукина
инициалы, фамилия

Нормоконтролер

[подпись] 15.06
подпись, дата

Ю. С. Хит
инициалы, фамилия

Красноярск 2018