

Субъект - субъектные отношения в образовательном процессе. Педагогика сотрудничества.

В дошкольном и младшем школьном возрасте воспитатель и учитель являются объектами подражания и их деятельность оказывает наибольшее влияние на формирование личности ребенка.

В период традиционного обучения в образовательном процессе на любом возрастном этапе между педагогом и ребёнком преобладали субъект-объектные отношения. Взрослый навязывал своё мнение, давал мгновенную оценку деятельности и результатам деятельности воспитанника. **Личностно-ориентированный подход** к образовательной деятельности строится на основе педагогика сотрудничества.

Педагогика сотрудничества - модель педагогической деятельности, в которой требования педагога к детям в усвоении базового уровня знаний, умений и навыков неразрывно связаны с обязательным уважительным отношением к детям и оказанием помощи в обучении и развитии.

Такое взаимодействие приводит к построению **субъект-субъектных отношений**, в которых **ребёнок – не объект деятельности, а полноправный член этого взаимодействия, личность со своими индивидуальными качествами и возможностями.**

Субъект-субъектные отношения можно создать только в педагогике сотрудничества.

Основываясь на концепции замечательного педагога и психолога П.П. Блонского, который указывал на то, что *«воспитатель должен сам создавать свою технику воспитания применительно к индивидуальным условиям данной обстановки и к личности своей и воспитанника»*, усваивая «технику педагогического дела», развивая «педагогическую интуицию», разработана **стратегия педагогического взаимодействия** «не как средство деятельности учителя» (педагога), а «как средство реализации личности» педагога и ребенка (П.П. Блонский, 1918; А.А. Леонтьев, 1996).

Этапы стратегии педагогического взаимодействия:

На первом этапе стратегии педагог и ребенок выбирают позиции для установления психологического контакта и, развивая совместные действия (чувства принятия и симпатии, доверие друг к другу, эмоциональное сопереживание, взаимопонимание и согласованность взаимодействия), «переводят» психологический контакт в эмоционально-личностный.

Второй этап стратегии базируется на **эмоционально-личностном контакте** между взаимодействующими сторонами и направлен на удовлетворение потребности ребенка в **психологической поддержке**, которая проявляется в формах обращений, просьб и жалоб с целью получения конкретно-эмоционального, практически действенного и познавательно-этического контакта в общении со взрослыми (Л.Н. Абрамова, А.И. Волкова, И.Б. Котова, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.Н. Шиянов и др.).

Психологическая поддержка развития личности ребенка - это понимание, принятие, признание проблем ребенка и помощь в их решении. Основная цель психологической поддержки личности ребенка заключается в развитии **эмоционально-личностных отношений** взрослого и ребенка в повседневных актах педагогического общения (А.И. Волкова, 1998).

Для создания и развития **эмоционально-личностных отношений** педагог реализует **стратегии психологической поддержки**:

- стратегии **авансирования** (улыбка, поддерживающий жест, доброжелательность, сотрудничество, взрослый проявляет любовь, заботу и искренность к ребенку, давая ему возможность поверить в педагога и в себя и т.д.),
- стратегии **предвосхищающей оценки** (взрослый сознательно подчеркивает достоинства ребенка с целью укрепления его самооценки и своей значимости для ребенка, использует фразы типа «У тебя всё получится», «Ты совсем справишься», «У тебя уже прекрасно всё получается», Вы – молодцы, мы обязательно справимся со всеми трудностями и т.д.),
- стратегии **психологической защиты** (взрослый создает положительное эмоциональное пространство для ребенка, снимая страх ребенка совершать ошибки; психологически комфортная обстановка, ребёнок не должен бояться дать любой ответ, высказывать своё мнения; взрослый относится с юмором (а не с сарказмом) к неудачам ребенка, не концентрируя на них внимания, а определяя вместе с ребенком пути их преодоления; взрослый не воспитывает ребенка, а «ведет его», решая вместе с ним его проблемы)
- **стратегии организации трансакта** (принятие трёх ролей (эго-состояний): «ребёнок», «родитель», «взрослый»).

КОНТРОЛИРУЮЩИЙ РОДИТЕЛЬ Характеризуется низкой эмпатией, неспособностью сочувствовать,	КР	ЗР	ЗАБОТЯЩИЙСЯ РОДИТЕЛЬ
	Внутренний комментатор, редактор и		Защищает, заботится и беспокоится о других,

сопереживать другому, догматичностью, нетерпимостью и критичностью.	оценщик Но в обеих формах Родитель предполагает позицию сверху: и контролирующий, и Заботящийся Родитель требует от другого быть Ребёнком.	поддерживает, успокаивает окружающих («Не надо волноваться»), утешает и одобряет их.				
Отвечает за рациональное восприятие жизни, объективную оценку реальности, что характеризует взрослого человека.	В ВЗРОСЛЫЙ	Это эго-состояние воплощает объективность, организацию, приведение всего в систему, достоверность, опору на факты. Это менеджер личности				
<p>СВОБОДНЫЙ (ЕСТЕСТВЕННЫЙ) РЕБЁНОК Состояние спонтанное, творческое, игривое, независимое. Для него характерны: естественный выход энергии, естественность самовыражения, непосредственность побуждений, импульсивность, поиск приключений, острых переживаний, риска.</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">СД(ед)</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">АД</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Сохранённые переживания прошлого в основном детства; характеризуются интенсивными эмоциями.</td> </tr> </table>	СД(ед)	АД	Сохранённые переживания прошлого в основном детства; характеризуются интенсивными эмоциями.		<p>АДПТИРОВАННЫЙ РЕБЁНОК Проявление любознательности, способности испытывать и вызывать любовь, к замене собственных чувств и мыслей человека на ожидаемые от него чувства и мысли.(Подчиняющийся, уступающий ребёнок)</p>
СД(ед)	АД					
Сохранённые переживания прошлого в основном детства; характеризуются интенсивными эмоциями.						

Важнейшими понятиями ТА являются актуализация эго-состояний и переключение: в каждый конкретный момент человек может быть либо Родителем, либо Взрослым, либо Ребёнком.



а) – Не скажете, который час?

- 12 часов, 32минуты.

Б) Нина Петровна, можно я возьму карандаш?

- Бери Машенька.

В) – Как ты посмел взять это без спроса?

- Я больше не буду...

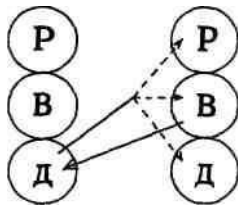
Партнёрскими можно назвать эго-состояния: «взрослый – взрослый», «Ребёнок- ребёнок»

«Родитель-родитель».

Во взаимодействии взрослого и ребенка, естественно, преобладают разноуровневые транзакции, хотя возможны и одноуровневые: совместная деятельность, сотворчество, игра, телесный контакт. Излишне доказывать важность последних для развития личности ребенка: именно в таком общении ребенка со взрослым формируется чувство личной значимости, ответственности, самостоятельности.

Другой важный транзактный аспект педагогического общения — необходимость ограничивать канал общения **Родитель — Ребенок**, заменяя его на **Взрослый — Ребенок**, в котором воспитатель ориентируется на *личность* ребенка. Такая позиция воспитателя может быть описана правилом "трех П": воспитывающий взрослый строит свое общение с ребенком на основе **Понимания, Принятия и Признания**.

Понимание означает умение видеть ребенка "изнутри", умение взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и ребенка, "чтение мотивов ребенка". Х.Дж. Джайнотт (1986) описывает такую ситуацию общения воспитателя с ребенком, впервые пришедшим в детский сад. Увидев висевшие на стене детские рисунки, мальчик сказал: "Фу, какие некрасивые картинки!" Вместо приличествующего ситуации выговора воспитательница сказала: "В нашем детском саду можно рисовать и такие картинки". Здесь мы сталкиваемся со своеобразным "безадресным" посылом ребенка, который может направляться к любому из трех эго-состояний. Часто такие безадресные послы являются своего рода прощупыванием другого человека и характерны для стадии установления контакта (рис. 6).



ребенок воспитатель

Рис. 6. Реакция на безадресный посыл

Воспитательница поняла, что ребенок хочет узнать, станут ли его бранить, если он будет рисовать плохо (последует ли Родительская реакция), и дала ответ Взрослый — Ребенок. Ребенок на следующий день с удовольствием пришел в детский сад: была создана благоприятная основа контакта. Х.Дж.Джайнотт пишет о необходимости особого "кода" общения, позволяющего понимать тайные чаяния детей и ориентироваться на них в своих суждениях и оценках. ТА дает воспитателю возможность освоения такого "кода".

Принятие означает безусловное положительное отношение к ребенку, его индивидуальности независимо от того, радуется он взрослым в данный момент или нет — то, что в ТА называют безусловным прикосновением. Это означает: "Я отношусь к тебе хорошо, независимо от того, справился ли ты с этим заданием или нет!" Взрослые часто ограничиваются лишь условными прикосновениями, строя свои отношения с ребенком по принципу "если — то!". Х.Дж.Джайнотт, анализируя этот способ отношения к детям, отмечает необходимость устранить из воспитания этот принцип. **У ребенка должно быть чувство, что его принимают и любят независимо от того, высоких или низких показателей он достиг.** Таким отношением взрослый признает и утверждает уникальность ребенка, видит и развивает в нем личность: только идя "от ребенка", можно разглядеть заложенный в нем потенциал развития, то своеобразие и ту непохожесть, которые присущи подлинной личности, а не безликому индивиду, запроектированному родителями еще до его рождения и воспитателем — еще до того, как он переступил порог детского сада.

Признание — это, прежде всего, право ребенка в решении тех или иных проблем, по существу это право быть **Взрослым**. Ребенку часто нельзя обеспечить полного равенства прав, например, если речь идет о его здоровье, однако "совещательный голос" ребенок должен иметь. Кроме того, многие бытовые ситуации могут быть представлены как допускающие выбор. Х.Дж.Джайнотт советует: вместо высказываний вроде "Вот, бери..." или "Ешь это..." сталкивать ребенка с альтернативой "Какую вещь тебе дать — ту или эту?", "Что ты будешь есть — омлет или яичницу?", т.е. стимулировать его Взрослого. У ребенка должно быть ощущение, что именно он выбирает. Таким образом, включение канала "Взрослый — Ребенок" в систему

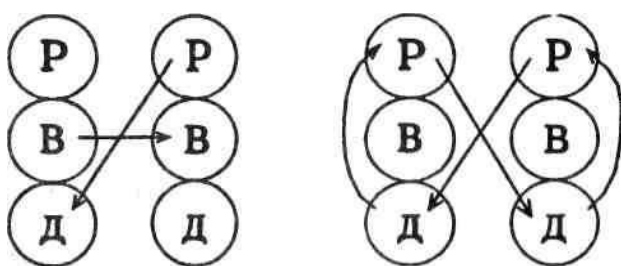
взаимодействия воспитывающего взрослого с ребенком является условием развития Взрослого в ребенке.

Противоположностью дополнительным транзакциям, поддерживающим контакт, являются *перекрестные транзакции*. При таком взаимодействии векторы посылы и реакции не параллельны, а пересекаются. В большинстве случаев такие транзакции ведут к конфликту, к прерыванию контакта. Примеры перекрестных транзакций:

■— Который час?

— Разувай глаза — вон часы!

Здесь в ответ на посыл Взрослый — Взрослый следует Родительский выговор (рис. 7, а).



Ребенок Воспитательница

а б

Рис. 7. Перекрестные транзакции

Примером такого рода классической перекрестной транзакции (рис. 7, а) может служить следующая ситуация: воспитатель рассказывает что-то детям, а ребенок в ответ делится чем-то, что он слышал раньше и что противоречит словам воспитателя. Ответ воспитателя: "Как ты смеешь мне возражать!" Такого рода перекрестные реакции воспитывающего взрослого могут надолго затормозить развитие Взрослого ребенка. Тем не менее, иногда определенные перекрестные реакции оправданы и даже единственно возможны. Пример такой ситуации: Таня, девочка "негладкая", ведет себя шумно, ничем не занимается. Пожилой авторитарный воспитатель говорит ей: "Когда же ты чем-нибудь займешься?" Таня обращается к подруге и громко, чтобы слышала воспитательница, говорит: "Как же мне надоела эта старая ведьма!" Реакция воспитателя: "А как же ты, молодая, мне надоела!" Две минуты воспитатель и девочка молча смотрят друг на друга, а затем принимаются за свои дела. Когда за Таней приходят родители, она осторожно говорит: "До свидания?!" Воспитатель: "До свидания, Танечка". Здесь девочка столкнулась с неожиданным Родительским ответом, в котором воспитательница интуитивно воспроизвела

механизм порождения импульса, исходящего от Бунтующего Ребенка (рис. 7, б): по существу, как это ни парадоксально, такая реакция является признанием личности ребенка, и это — возможная отправная точка для установления контакта с ребенком.

Таким образом, осуществление психологической поддержки приводит к развитию эмоционально-личностных отношений педагога и ребенка. В поисках эмоционально-личностной поддержки ребенок вступает во взаимодействие с педагогом, в процессе которого он узнает взрослого со стороны того качества, которое было проявлено в ходе общения, и в следующий раз он вступает в контакт ради этого качества, заранее рассчитывая на него. Как следствие **у ребенка формируется эмоционально-положительное самоощущение, переживание своей значимости для окружающих** (Т.В. Гуськова, М.И. Лисина и др.).

На третьем этапе стратегии педагогического взаимодействия происходит развитие **эмоционально-личностных отношений**, которое приводит к формированию «**педагогической интуиции**» как **стиля взаимодействия** и созданию определенного типа взаимоотношений как структуры воздействия двух общающихся сторон друг на друга. Остановимся на двух противостоящих друг другу стилях общения – **прагматическом и альтруистическом**, которые предложил Е.В. Субботский, рассматривая психологические основы нравственного развития личности дошкольника (Е.В. Субботский, 1984, с. 74). При **прагматическом стиле** общения воздействие общающихся сторон друг на друга имеет характер **контроля**. Такое общение основано на взаимной выгоде общающихся сторон; при этом каждая из общающихся сторон рассматривает другую как средство для достижения своих целей. **Прагматический стиль** общения может принимать форму **авторитарного и демократического** общения.

Авторитарный стиль общения предполагает то, что одна сторона имеет возможность контролировать и контролирует действия другой стороны; другая же сторона этой возможностью не обладает. Такой стиль общения типичен для социальных отношений **руководства - подчинения**, для отношения взрослого и ребенка, учителя и ученика и т.д.

При **демократическом стиле** общения обе стороны обладают **равным правом контроля** и контролируют действия друг друга. Такой стиль общения характерен для **партнерства и кооперации**. В рамках таких отношений индивиды подчиняются общим для всех законам поведения и сотрудничают на основе прав и обязанностей. Демократический стиль общения нередко реализуется в ролевых играх детей, в дружеских отношениях. **Прагматическому** стилю общения противостоит **альтруистический стиль**.

При альтруистическом стиле общения педагог как одна из сторон, обладающих правом контроля действий другой стороны, добровольно этим правом не пользуется. Подобный отказ от социального контроля действий партнера выражается в том, что **субъект добровольно перестает препятствовать самореализации (удовлетворению базовых потребностей) партнера**; напротив, он способствует этой самореализации **даже в ущерб своим собственным прагматическим интересам**, не ставя при этом никаких условий. Такое общение имеет бескорыстный характер и реализуется между людьми тогда, когда их отношения построены на основе подлинной духовности. Таким образом, если для прагматического стиля общения характерен принцип реципрокности («Добро за добро, зло за зло»), то **принципом альтруистического общения является доверие и бескорыстие.**

Педагог, наделенный властью над ребенком, осуществляя **альтруистическое воздействие** на него, отказывается от какого бы то ни было «воздействия» в смысле контроля, насилия над ним, предоставляя ребенку право **свободного выбора**. Это значит, что альтруистическое воздействие имеет своим объектом не пассивную «вещь», а субъекта со всей присущей ему спонтанностью и уникальным внутренним миром субъекта как «цель сама по себе».

В условиях альтруистического стиля общения ребенок попадает в ситуацию безграничного, безусловного доверия к себе, веры в свои личностные возможности. Эффектом такой ситуации может явиться возникновение у ребенка **нравственной самооценки: ощущая на себе, на «теле своей жизни» доверие другого, ребенок и сам начинает верить в свои возможности, «поднимается» в собственных глазах**. Бескорыстие педагога по отношению к ребенку порождает у последнего желание действовать также бескорыстно. Только ощущая себя абсолютной ценностью для других, ребенок может отнестись и к другому (взрослому или сверстнику) как к такой же абсолютной ценности.

Таким образом, **на третьем завершающем этапе стратегии педагогического взаимодействия** формируется структура воздействия двух общающихся сторон друг на друга как система гармоничных отношений, позволяющая повысить степень активности ребенка и взрослого, степень доверительности их взаимоотношений, степень психологической защиты ребенка и достичь «взаимной идеальной представленности взаимодействующих сторон» (В.А. Петровский).

Представленность взаимодействующих сторон (педагога и ребенка) с позиции взрослого предполагает **овладение «педагогической интуицией»: самоизменение личности воспитателя, снижение собственной внутренней конфликтности, приобретение умения становиться «на позицию»**

воспитанника, эмоциональное приятие ребенка, полное исключение возможности нанесения ребенку душевной травмы и проявление веры в его личностное развитие. С позиции ребенка представленность взаимодействующих сторон проявляется в его потребности во взаимодействии и общении со взрослыми и сверстниками; в осознании собственных действий в содействии (помощи) воспитателю и действий воспитателя по отношению к себе; в рефлексии своих личностных проблем и проблем сверстников.

Таким образом, **стратегия педагогического взаимодействия** воспитывающего взрослого направлена на:

- **установление и создание эмоционально-личностного контакта (1-й этап);**
- **развитие эмоционально-личностных отношений между педагогом и ребенком (2-й этап);**
- **формирование гармоничной системы отношений (3-й этап).**

Гармоничная система отношений ребенка со взрослыми и сверстниками становится источником и условием развития **социальной активности** ребенка как основного показателя его личностного развития по критерию «Я» в ансамбле межличностных отношений».

Развитие социальной активности ребенка мы представляем как переход с одного уровня проявления социальной активности на другой.

Охарактеризуем эти уровни.

1. **Нулевой уровень** социальной активности определяется симпрактическим характером взаимодействия ребенка с окружающей действительностью и полной его зависимостью от родителей. Активность ребенка направлена на удовлетворение экстерогенной потребности (Д.Н. Узнадзе), т.е. бытовой. Этот уровень можно назвать как «бытие в семье». Ценность для ребенка составляют его родители (или лица их заменяющие). 2. **Первый уровень** социальной активности характеризуется как бы невыделенностью ребенка из протекающих событий и его полной зависимостью от ситуации. Этот уровень социальной активности можно назвать как «бытие в ситуациях». Ценным для ребенка на этом уровне является то, что **ситуация** определяет характер и направленность его действий. 3. **Второй уровень** социальной активности характеризуется тем, что ребенок «выходит» из-под влияния ситуативного потока и начинает ориентироваться в нем по своему «ценностному компасу». Ценность для него составляют **средства и способы выхода из ситуации**, т.е. «орудия», в том числе и психологические (Л.С. Выготский). Этот уровень социальной активности можно назвать надситуативным как «бытие над ситуацией».

4. **Третий уровень** социальной активности определяется тем, что ребенок, моделируя собственные ситуации, пытается устанавливать «деловые» отношения с окружающими его взрослыми и сверстниками, «защищая» собственное пространство, демонстрируя собственное «Я», проявляя эгоцентризм. Этот уровень можно назвать как «бытие в себе». 5. **Четвертый уровень** социальной активности характеризуется стремлением ребенка преодолеть эгоцентризм, признать самоценность другого. Ценность составляет все живое вокруг: растительный и животный мир, человек. Этот уровень социальной активности можно назвать «интрогенным» (Д.Н. Узнадзе) - «духовным», как «бытие в Другом». Эти уровни социальной активности определяют, на наш взгляд, характер взаимодействия ребенка с социальной действительностью и путь социально-личностного развития ребенка в ансамбле межличностных отношений.

От уровней взаимодействия педагога и ребёнка, его социальной активности зависит успешность обучения и воспитания дошкольников.

Мы уже отмечали, что стиль взаимоотношений влияет на эмоциональный комфорт, тревожность, самооценку у детей, на уровень их ответственности и самостоятельности, на их познавательную активность, на общение детей в коллективе.

Для успешного обучения, воспитания ребенка и сохранения его здоровья необходимо придерживаться следующих принципов (правил):

1. Установление субъект-субъектных отношений:

- Положительная установка на детей;
- Проявление эмоциональной отзывчивости;
- Стимулирование и развитие самостоятельности и активности у детей
- Авансирование детям своего хорошего настроения и доверия.
- Использование предвосхищающей оценки;
- В воспитательных целях использование иронии, шутки, приветливой теплой интонации.
- организации трансакта по типу «Взрослый — Ребенок», «Взрослый-взрослый»
- обладание альтруистическим стилем общения

Отметим наиболее типичные ошибки педагога на занятии:

1. Обращение к детям не по имени или фамилии, а во втором и третьем лице: «Ты иди к доске», «Кто заметил у него ошибку?»
2. Приказной, административный тон распоряжений: «Откройте тетради!», «Пишите!», нарисуйте. Идите сюда и т.д.

3. Невнимание и безразличие к результату ответа воспитанника, прерывание его, беседа или перепалка в это время с другими детьми.
4. Субъективизм во всех предъявляемых воспитанникам требованиях: «Ты мне расскажи», «Ты мне напиши», «Я тебе поставлю отметку» и т. п.
5. Игнорирование психических особенностей детей, возрастных особенностей (проявлений темперамента, нервного напряжения, индивидуальных особенностей, дефектов речи, стремления выразить себя).