

Проблема первая состоит в том, что в настоящий момент в ДМШ и ДШИ города Рязани и Рязанской области по статистическим данным педагогические коллективы на 70% состоят в основном из людей пенсионного и предпенсионного возраста. При этом низкий уровень заработной платы заставляет педагогов работать на 2-3 ставки, тем самым не давая возможности трудоустройства молодых специалистов.

Вторая проблема возникает из-за несоответствия квалификации педагога. Многие из школ развивают популярное сейчас направление — сольное пение (народное, академическое, эстрадное). Однако образовательный процесс по данному направлению ведётся в школах преподавателями, редко имеющими или совсем не имеющими соответствующей квалификации. Выпускники, получающие в колледже квалификацию «Преподаватель по классу эстрадного вокала», не могут трудоустроиться из-за отсутствия свободных рабочих мест. На данный момент специалистов с данной квалификацией в регионе практически нет, а преподавание ведётся. Но и эту проблему колледж постарался решить. В данной ситуации РМК им. Пироговых даёт возможность преподавателям школ за два года получить дополнительную квалификацию на курсах профессиональной переподготовки специалистов средних специальных учебных заведений. Обучение платное и по индивидуальному плану ведётся по всем образовательным программам, реализуемым колледжем. Директора ДМШ и ДШИ области, а также начальники муниципальных отделов культуры уже направляют своих педагогов на переподготовку.

Таким образом, необходимо отметить важность тесных партнёрских взаимоотношений между учреждениями профессионального образования и работодателями их выпускников с целью формирования у последних ожидаемых профессиональных компетенций.

ГУМАНИЗМ В ПЕДАГОГИКЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Коротаева Е.В.

*Уральский государственный
педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

Педагогика взаимодействий охватывает взаимоотношения и взаимосвязи не только непосредственных участников образовательного процесса, но и различных педагогических систем, государственной (и межгосударственной) образовательной системы, образования и общества как социальных институтов.

Нелинейный, сферный подход обеспечивает возможность изучения пространства педагогики взаимодействий через: *мегасферу*, формирующуюся в результате взаимодействий государственных образовательных систем; *макросферу*, характеризующую функционирование локальной образовательной системы как составляющей части социокультурного пространства; *мезосферу*, образуемую разнообразными контактами участников педагогического процесса в конкретном образовательном учреждении; *микросферу*, выявляющую особенности взаимоотношений и взаимодействий конкретных участников образовательного процесса — учителя, ученика, воспитателя, ребенка, преподавателя, обучающегося и т. д.

Несмотря на свое смысловое ограничение — «микро-» — именно данная сфера является самой исследуемой в психолого-педагогической науке и практике, так как именно многообразные контакты педагога и учащихся являются основой системы обучения и, соответственно, педагогических взаимодействий. Именно на них построен весь педагогический процесс, характер и специфика которого может варьироваться в зависимости от существующей образовательной парадигмы.

Отличительной особенностью современного периода развития образования является его гуманистическая направленность. Истоки этого подхода мы находим в гуманистической психологии К. Роджерса и А. Маслоу. Не соглашаясь с точкой зрения о том, человек либо является продуктом наследственных (генетических) факторов, либо влияния окружающей среды, они подчеркивали идею уникальности бытия каждого отдельного человека. К. Роджерс ввел в практику такие понятия, как «безусловное положительное отношение», «принятие», «конгруэнтность» (понимаемую как умение педагога настроиться на актуальное состояние воспитанника). Он подчеркивал: «я... помогаю другому стать человеком, когда я могу принимать другого. Это значит — принимать его чувства, отношения, верования, являющиеся действительно частью его самого. И в этом заключена огромная ценность» [2, с. 62].

Именно ценностный по отношению к Другому подход лежит в основании перемен, произошедших с нашей отечественной педагогикой за последние два десятилетия. Психолого-педагогическая наука именно с гуманистических позиций переосмысливает образовательный процесс (работы К.А. Абульхановой-Славской, Э.Ф. Зеера, И.С. Кона, А.В. Мудрика, А.Б. Орлова и др.). Теоретики и практики утверждают необходимость организации и реализации такой — гуманистически ориентированной — пе-

дагогике, в центре которой находится уникальная личность ребенка, стремящаяся к самоактуализации через наиболее значимые для каждого возраста виды деятельности (игровую, коммуникативную, художественную, спортивную, творческую и т.д.).

Основу гуманизации образовательного процесса составляют следующие установки:

а) ценностное отношение к личности ребенка и подростка: признание за ним права на собственную позицию, возможность высказать свое мнение без последующих дисциплинарных наказаний. (При этом важно учитывать, что ценностное отношение должно идти также и в обратную сторону: от ребенка к педагогу, что может служить показателем уровня профессионального мастерства учителя);

б) субъект-субъектное межличностное взаимодействие педагога и воспитанника в образовательном процессе, предполагающее активное, иницирующее участие обеих сторон в познании и воспитании вместо традиционного одностороннего педагогического воздействия;

в) признание за ребенком *прав*:

- право на творческий поиск тех областей жизнедеятельности, в которых могут наиболее полно реализоваться способности и потенциальные возможности ребенка;

- право на ошибку: без проб и ошибок невозможно стать творческой личностью, иначе весь процесс познания станет обычной репродуктивной деятельностью;

и *обязанностей*: «Что бы я ни делал, количество добра в мире должно увеличиваться!».

Очевидно, что в новой образовательной парадигме по новому должен выстраиваться и самый процесс обучения. В традиционной педагогике обучение трактуется как процесс передачи знаний и опыта, и учителю здесь отводится роль обладателя и носителя ценностей, знаний и умений, ученику — благодарного их приемателя. Следовательно, ученик воспринимался как пустой сосуд, который нужно было наполнить определенным содержанием. Данная точка зрения не предполагала, что личность в любом возрасте обладает собственной системой ценностей, мотивов, устремлений. Именно поэтому обычно педагогика оценивала роли учителя и ученика как субъектно-объектные (S–O), где педагог был субъектом (воздействующим, преобразующим), а ученик — объектом (принимающим, изменяющимся под воздействием).

Почему же учащийся воспринимается (и склонен воспринимать себя) в качестве объекта педагогических воздействий?

Психологи понимают под объектом «фрагмент реальности, на которую направлена активность взаимосвязанного с ней субъекта»

[2]. С помощью этого определения легко выделяются черты «объекта»: он реально существует, связан процессом деятельности с субъектом (учителем), является адресатом воздействий субъекта. Это практически полная характеристика позиции учащегося. Сама система педагогических воздействий, принятая в традиционном, объектном обучении, культивирует в обучающемся рамочность познавательного процесса, заданность учебных действий, строго определенную свыше инициативность и т. д.

В гуманистически же ориентированной парадигме обучения происходит смена привычных ролей (учитель-ученик) и позиций («пристройка сверху» и пр.). Этот процесс связан субъектным подходом, обозначенным в педагогической науке еще в конце XX в.

Субъект во взаимодействии — носитель активных действий, источник воздействия. Принимающая сторона является объектом. Но психологи и педагоги находятся в постоянном поиске вывода ученика из объектного состояния в субъектное: инициативное, заинтересованное, ответственное по отношению к процессу познания.

Среди психолого-педагогических рекомендаций, способствующих гуманистически ориентированным взаимодействиям, помогающим принять и сохранить субъект-субъектный подход, можно назвать следующие:

- в построении взаимоотношений и взаимодействий между взрослым и ребенком руководствоваться правилом «не повреди!»;

- опираться на то положительное, что есть в каждом ребенке (К. Роджерс и А. Маслоу определили эту основу как «третью силу по отношению к наследственности и среде»);

- не сравнивать одного ребенка с другим, поскольку обязательно один окажется в худшей ситуации;

- исходить не только из интересов ребенка, но и из перспектив его развития;

- сместить акцент оценки с личности ребенка на оценку конкретных поступков;

- относиться к себе и к воспитаннику как к сложной системе, для которой главным является не столько конечный результат, сколько самый процесс постоянного развития и самосовершенствования.

Этот перечень может быть продолжен и дополнен с учетом особенностей контактов, которые наполняют эту сферу педагогических взаимодействий. Но одно неоспоримо: в гуманистически ориентированном образовательном процессе должно доминировать именно ценностное отношение к его субъектам — учителю, ученику, педагогу, ребенку, воспитателю, воспитаннику.

Субъектами образовательного процесса являются не только конкретные педагоги и уча-

щиеся, но и педагогический и ученический коллективы. Субъект, находясь в «ограниченном» пространстве школы, включается во взаимодействие самых разнообразных групп, выполняет разнообразные роли. Развитие педагогического коллектива предполагает совершенствование профессионального уровня и укрепление межличностной основы коллектива; развитие ученического коллектива дает возможность школьнику найти и проявить себя в различных качествах — не только как объекта педагогических воздействий на уроках (что сегодня является нормой), но и как активно действующего субъекта воспитательных ситуаций. Если каждый участник образовательного процесса может найти в этой сложной структуре место, где ощущает свою профессиональную компетентность, личную уверенность, самодостаточность, то это приводит к формированию общей позитивной атмосферы школьного коллектива.

Этот уровень и составляет *мезосферу* педагогических взаимодействий.

Восприятие эффекта матрешки в педагогических взаимодействиях достаточно значимо. Часто и учителя, и школьники не могут осознать основополагающей истины: любая система, чтобы выжить и укрепить себя, обязательно должна передать себе будущей часть своих неизменных основ, важнейших устоев, традиций. Это правомерно и в отношении государства как системы, которое через образование сохраняет то, что было наработано, и готовит адекватную смену поколений для своего развития и совершенствования. Но, к сожалению, уходя в детализацию самого процесса обучения, часто забывается его социальное и институциональное предназначение.

К современным формам взаимодействия, связывающих школу и социум, можно отнести процесс, названный «педагогизацией среды». Это означает превращение социальной среды из агрессивной и не способствующей самореализации жизненных сил и способностей человека в воспитывающую социальную среду, формирующую педагогически целесообразные отношения между людьми. Другими словами, речь вновь идет о гуманизации отношений школы и ближайшего социума, что и составляет *макросферу* педагогических взаимодействий.

Чем обширнее исследуемое пространство педагогических взаимодействий (мега-, макро-, мезосфера), тем более обобщенный характер принимают педагогические взаимодействия. В рамках каждой сферы меняются субъекты, содержание и формы педагогических взаимодействий. Однако при этом можно выявить специфические черты, с помощью которых можно отделить одну исследуемую сферу от другой, а также прогнозировать развитие гуманистически ори-

ентированных педагогических взаимодействий не только в конкретном образовательном учреждении, но и в близлежащем окружающем социуме.

Список литературы:

1. См.: Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 246; Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997. С. 359.

2. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. М., 1994.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наумова Т.А.

*Мордовский государственный
педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева
Саранск, Россия*

Одним из факторов, обеспечивающих эффективность школьного литературного образования, является непрерывность и преемственность в обучении. За последние годы проблема преемственности, безусловно, только обострилась. Преемственность — это не только подготовка к новому, но и сохранение, и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым.

В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой «преемственный» представляется как «осуществляющийся в порядке преемства, последовательности от одного к другому», и далее «преемство» — «передача, переход чего-нибудь от предшественника к преемнику».

Таким образом, преемственность в нашем случае — это последовательное осуществление педагогического процесса, включающее в себя последовательный переход от одного литературного произведения (более простого в более младших классах) к другому (более сложному в старших).

Проблема преемственности в преподавании литературы — одна из важнейших, обеспечивающих эффективность образования. Образовательные системы в начальной школе по литературному чтению имеют продолжение программ по литературе в основной школе, программы по литературе основной школы — в старшей. Правильно сориентироваться в вопросах продолжения образовательной системы начальной школы в основной, продолжения или (чаще всего) перехода на другую авторскую программу по литературе в старшей школе учителю помогут методические рекомендации о соблю-