

*Е. А. ТКАЧЕНКО, докторант МАУП  
(Криворожский государственный педагогический университет)*

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 148–150

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования [3, с. 343]. В этом смысле ее можно рассматривать как управленческую с точки зрения изменения объекта.

Управление — это направленное влияние на объект с целью изменения его состояния, придания ему новых свойств. В управлении группой это взаимодействие с ее членами, в результате которого они активно участвуют в достижении целей организации.

Основным объектом управления для учителя является общность людей, объединенных в учебные группы. Деятельность учебных групп в итоге носит социальный характер, хотя и осуществляется специфическими методами образовательных, обучающих, развивающих и воспитывающих воздействий.

В реальном педагогическом процессе обучение, воспитание и управление неразделимы и составляют три аспекта педагогической деятельности. С одной стороны, управление, лишенное учебных и воспитательных целей, становится бессодержательным, с другой — обучение и воспитание невозможно без управления поведением учеников. Таким образом, в процессе организации поведения учеников учитель целенаправленно воздействует на их сознание или отношения, неизбежно сталкиваясь с проблемами управления. Совокупность методов воздействия, с помощью которых разрешаются данные проблемы, определяет, по сути, стиль управленческой деятельности учителя.

Для определения системы методов, приемов, способов воздействия учителя на учеников с це-

лью выполнения педагогических функций принято использовать термины “стиль педагогической деятельности” или “стиль педагогического общения”.

“Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль ее субъекта — учителя” [3, с. 366].

Согласно В. Кан-Калику, под стилем педагогического общения понимают индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся [4].

Двойственность определяет одно и того же явления, на наш взгляд, объясняется тем, что в отечественной науке существуют два основных подхода к рассмотрению понятия “общение”. С одной стороны, общение рассматривается как форма деятельности, сторона совместной деятельности и ее продукт, а процесс общения порождается потребностями в совместной деятельности (А. Леонтьев, Б. Ананьев, А. Петровский, М. Ярошевский, В. Слободчиков, Е. Исаев). При деятельностном подходе, анализируя процесс общения, исходят из субъект-объектных представлений, что приводит к частому применению категории “воздействие”. С другой стороны, категория общения может рассматриваться с точки зрения ее самостоятельности (Б. Ломов, В. Знаков, А. Реан). В этом случае процесс общения для человека оказывается не только средством, но и целью, и может выступать в качестве самомотивированного процесса. Общение как самостоятельная категория осуществляется по схеме “субъект — субъект”, т. е. представляет собой взаимодействие.

Противостояние систем “субъект — объект” и “субъект — субъект” может быть соотнесено с тремя парами альтернативных моделей, предложенных Г. Ковалевым, посредством которых

пытались объяснить природу и закономерности психологических реальностей [5]:

- гиподермической (односторонней) против транзактной (двухсторонней);
- реактивной (объектной, пассивной) против акциональной (субъектной, интенциональной);
- эффектационной против процессуальной. Г. Ковалев утверждает, что в отношении к каждой паре данных моделей может быть принята любая современная концепция воздействия (императивное, манипулятивное и развивающее воздействие). По мнению Г. Балла, на этой основе построены и основные стратегии педагогического воздействия. Императивной и манипулятивной концепции воздействия соответствует доктринальная стратегия педагогического воздействия, а развивающей — личностная стратегия [1].

Отметим тенденцию перехода теоретических и экспериментальных исследований от системы “субъект — объект”, которая представлена работами по психологии педагогической деятельности, к системе “субъект — субъект”, связанной с работами по педагогическому общению. На гиподинамической парадигме основывалось в 30–50-е годы привлечение внимания дидактов к преподаванию как основному звену в системе отношений “преподавание — учение”. Дальнейший поиск путей организации обучения и разработки способов управления учебной деятельностью осуществлялся на основе идей алгоритмизации и программирования (60-е — середина 70-х годов) и был смещен в сторону учения. Современный анализ отношения “преподавание — учение” осуществляется в ключе, который можно охарактеризовать как взаимодействие [8], например педагогика сотрудничества, и отвечает уже транзактной парадигме.

Эффектационной парадигме, на наш взгляд, соответствует гносеологический подход к анализу взаимодействия, при котором “дидактика, психология обучения и методика преподавания, при исследовании условий правильного отражения в сознании учащихся предметов и явлений, исходит из теории познания” [2]. А на результат взаимодействия решающим образом влияют совокупность полученных учеником знаний, их количественное и качественное содержание. “Стремление к максимальной “объективности” предъявляемого учащимся знания привело к тому, что из него оказались напрочь исключены субъективные, личностные моменты” [8, с. 37]. Процессуальной парадигме в большой степени соответствует социокультурный подход, при

котором “система взаимного обращения лиц, участвующих в обучении, является основой организации обучения” (Х. Лейметс) [8, с. 36]. Средством, позволяющим “очеловечить” предметное знание, “является построение содержания образования на генетической основе, когда в содержании каждого учебного предмета на первый план выступает не усвоение понятий, фактов, формул, правил как готовых результатов, а сам поиск, процесс формирования знания, правила, формулы, т. е. учебного предмета” [9]. По мнению Б. Ломова, педагогическая деятельность как таковая строится в соответствии с психологическими законами общения [6]. На наш взгляд, это еще один аргумент в пользу того, чтобы рассматривать стиль управления педагогическим процессом через категорию “взаимодействие”.

Отметим, что в социальной психологии существует два взгляда на природу стиля управления. Относительно первого данный феномен рассматривается лишь как проявление индивидуально-психологических, личностных характеристик руководителя. При этом понятие “стиль руководства” является производным от понятия “индивидуальный стиль деятельности” (Е. Климов, В. Мерлин, В. Чернышов, А. Двинин), т. е. индивидуальных и личностных качеств человека в каких-либо видах его деятельности.

Согласно другим взглядам (А. Журавлев, В. Рубахин, А. Русланова, А. Свеницкий, Л. Карамушка), индивидуально-психологические, личностные характеристики руководителя являются важным, но не единственным фактором становления стиля руководства. На стиль руководства формирующее влияние оказывает целая система факторов, связанных с социальной средой, содержанием деятельности и условиями ее исполнения, социально-психологическими условиями управляемой группы людей, личностью самого руководителя. Существенной особенностью такого подхода является то, что стиль руководства рассматривается как результат взаимодействия, совместной деятельности руководителя с коллективом, а не как следствие его индивидуально-психологических, личностных характеристик.

Тот факт, что в теории и практике все большее предпочтение отдается второму взгляду, еще раз подтверждает целесообразность более широкого применения конкретизирующего понятия “взаимодействие”. Только через изучение звена “взаимодействие” между руководителем, подчиненными и организацией можно выявить специфические свойства личности руководителя, влияющие на его управленческую деятельность.

Таким образом, историко-теоретический анализ изменения представлений о системе предпочтительных методов влияния в системе "учитель — ученик" позволяет нам более широко использовать категорию "взаимодействие".

Учитывая, с одной стороны, что основные стили управления (авторитарный, демократический, либеральный) были изначально описаны К. Левинем в рамках педагогического общения, а затем более детально изучались в социальной психологии и психологии управления, а с другой — что деятельность учителя можно рассматривать как управленческую или, по крайней мере, управление как неотъемлемую часть педагогической деятельности, целесообразно рассматривать систему методов, способов воздействия учителя на ученика(ков) как стиль управленческого взаимодействия. Помимо этого такой подход к данной проблеме позволит педагогике ассимилировать ряд понятий современной теории и психологии управления, что, на наш взгляд, является необходимым условием творческого развития ее концептуального аппарата.



### Литература

1. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка та психологія. — 1994. — № 2(3). — С. 3–10.
2. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. — М.: Педагогика, 1960. — С. 118–186.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов н/Д, 1997. — 480 с.
4. Кан-Калик В. А. Основы профессионального педагогического общения. — Грозный, 1979.
5. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопр. психологии. — 1987. — № 3. — С. 41–49.
6. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984. — С. 242–288.
7. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 416 с.
8. Сенько Ю. Диалог в обучении // Вест. высш. шк. — 1991. — № 5. — С. 35–40.
9. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1981. — С. 131.