

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ОРГАНИЗАЦИЯ
ЭФФЕКТИВНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Практическое пособие
для студентов педагогических специальностей**

**Рекомендовано к печати
редакционно-издательским советом университета**

**Барановичи
РИО БарГУ
2014**

УДК 371
ББК 74
О-64

С о с т а в и т е л ь

Н. В. Романчук

Р е ц е н з е н т ы:

Н. М. Плескацевич, кандидат педагогических наук,
профессор кафедры педагогики учреждения образования
«Барановичский государственный университет»;

В. П. Тарантей, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики учреждения образования
«Гродненский государственный университет им. Я. Купалы»

О-64 **Организация эффективного педагогического взаимодействия**
[Текст] : практ. пособие для студентов пед. специальностей / сост.
Н. В. Романчук. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 136, [4] с. —
75 экз. — ISBN 979-985-498-597-8.

Раскрываются вопросы, связанные с организацией эффективного педагогического взаимодействия учителя с различными субъектами образовательной среды, — учащимися, их родителями, коллегами.

Адресовано студентам педагогических специальностей, а также учителям общеобразовательных учебных заведений и преподавателям учреждений высшего образования.

Табл. 5. Рис. 2. Прил. 2.

УДК 371
ББК 74

ISBN 979-985-498-597-8

© Составление. Романчук Н. В., 2014
© БарГУ, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема эффективного педагогического взаимодействия затрагивалась в философских, педагогических работах с давних пор. Ещё Демокрит подчёркивал, что хорошо учителю быть любимым, ибо тот, кого все боятся, сам всех боится. Пифагорейцы стремились из учебного взаимодействия устранить состязательность и соперничество, полагая их неуместными для развития мудрого человека. Осторожность, сдержанность, внушение в мягких выражениях рассматривались ими как основные характеристики эффективного педагогического взаимодействия. Педагог Я. А. Коменский видел назначение школы в том, чтобы она была мастерской человечности, мудрости, трудолюбия.

В современной психолого-педагогической литературе требования, предъявляемые к профессиональному взаимодействию учителя с различными участниками образовательной среды, представлены с позиции норм педагогической этики. Вместе с тем указанные взаимоотношения продолжают обостряться, количество педагогических конфликтов неукоснительно увеличивается, изменяется их специфика. Всё большее распространение получают конфликтные ситуации с участием педагога и родителей учащихся, педагога и администрации. В связи с этим одной из ключевых задач в подготовке будущих учителей является развитие навыков эффективного педагогического взаимодействия со всеми субъектами образовательной среды: учащимися, их родителями, коллегами.

Остро сегодня и противоречие между требованием перехода образовательной системы на диалоговые технологии и доминированием на практике монологических технологий как при обучении, так и при взаимодействии в конфликтных ситуациях, что является результатом недостаточного уровня коммуникативной компетентности педагога.

В практическом пособии раскрываются вопросы, связанные с организацией эффективного педагогического взаимодействия учителя с различными субъектами образовательной среды — учащимися, их родителями, коллегами. Сущностная характеристика конфликтов в современной школе приводится через дифференциацию их видов и причин на основе материалов собственного исследования, а также исследований белорусских и зарубежных учёных. Рассмотрены некоторые интерактивные формы и методы обучения будущих учителей эффективному педагогическому взаимодействию: метод “Case-study”, технология концептуальной многозначности, деловая игра, дискуссия; приводятся примеры их использования.

Представленные рекомендации, правила, памятки послужат ориентиром для будущих учителей в построении эффективной самостоятельной педагогической деятельности. Предложенные упражнения и задания направлены на развитие навыков эффективного педагогического общения и взаимодействия в различных ситуациях учебно-воспитательного процесса и внеучебной деятельности.

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Общая характеристика педагогического взаимодействия

Взаимодействие носит универсальный и объективный характер и рассматривается в науке как явление, методологическая категория, основополагающий принцип философии. Взаимные связи между явлениями существуют вне зависимости от человеческого сознания, и практически не существует явления, закона, категории, которые нельзя было бы объяснить через взаимодействие.

Интерес к педагогическому взаимодействию в образовательной сфере отмечается с конца 60-х годов XX века преимущественно в области теории обучения. В 70-х годах акцент смещается в сферу воспитательной работы, здесь взаимодействие трактуется как механизм достижения цели воспитания, обеспечивающий взаимосвязь функционирования внутришкольных подразделений, а также школы и ближайшего социума. Исследователи (Ю. К. Бабанский [6], О. С. Гребенюк [13], Г. М. Коджаспирова [18], А. В. Мудрик [28] и др.) основой взаимодействия считают личностный подход, а само взаимодействие понимают как взаимовлияние не только субъектов образовательного процесса друг на друга, но и их ближайших социальных сред.

Анализ характеристик понятия «педагогическое взаимодействие», разрабатываемых в педагогической науке, позволил раскрыть его через сопоставление с понятиями «взаимосвязь», «взаимоотношение», «влияние», «воздействие». Таким образом, **педагогическое взаимодействие**, будучи наиболее общей категорией педагогики, определяется как детерминированная образовательной ситуацией, опосредуемая социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования, приводящая к количественным и качественным изменениям исходных качеств и состояний обозначенных субъектов и объектов [25, с. 41].

Педагогическое взаимодействие является универсальной характеристикой педагогического процесса. Оно значительно шире категории «педагогическое воздействие», сводящей педагогический процесс к субъект-объектным отношениям. Даже поверхностный анализ реальной педагогической практики обращает внимание на широкий

спектр взаимодействий: «ученик—ученик», «ученик—коллектив», «ученик—учитель», «учащиеся—объект усвоения» и т. п. Основным отношением педагогического процесса является взаимосвязь «педагогическая деятельность—деятельность воспитанника». Однако исходным, определяющим в конечном итоге его результаты, является отношение «воспитанник—объект усвоения». В этом заключается и сама специфика педагогических задач. Они могут быть решены и решаются только посредством руководимой педагогом активности учащихся, их деятельности. Основное отличие учебной задачи от всяких других, отмечал Д. Б. Эльконин, в том, что её цель и результат — в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении им определёнными способами действия. Таким образом, педагогический процесс как частный случай социального отношения выражает взаимодействие двух субъектов, опосредованное объектом усвоения, т. е. содержанием образования.

Принято различать разные *виды педагогических взаимодействий*, а следовательно, и отношений: 1) взаимные (отношения со взрослыми, сверстниками, младшими); 2) предметные (отношения воспитанников с предметами материальной культуры); 3) отношения к самому себе.

Важно подчеркнуть, что воспитательные взаимодействия возникают и тогда, когда воспитанники и без участия воспитателей в повседневной жизни вступают в контакт с окружающими людьми и предметами.

Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника. Причём оба указанных компонента многообразны. Ответными реакциями воспитанников могут быть активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т. п.

Педагогическое взаимодействие — это процесс, который происходит между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направлен на развитие личности ребёнка. Педагогическое взаимодействие — сложный процесс, состоящий из множества компонентов: дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий. Оно обусловлено 1) учебно-воспитательной деятельностью; 2) целью обучения; 3) воспитанием. В его основе лежит, главным образом, сотрудничество, которое является началом социальной жизни человечества. Взаимодействие

играет важнейшую роль в человеческом общении, в деловых, партнёрских отношениях, а также при соблюдении этикета, проявлении милосердия.

Педагогическое взаимодействие может рассматриваться как процесс, который выступает в нескольких формах: 1) индивидуальный (между воспитателем и воспитанником); 2) социально-психологический (взаимодействие в коллективе); 3) интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе).

Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников. Педагогическое взаимодействие предполагает равенство отношений. Очень часто этот принцип забывается, и в отношениях с детьми взрослые используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. Поэтому для взрослых педагогическое взаимодействие связано с моральными трудностями, с опасностью перейти грань, за которой начинается авторитаризм, морализаторство и, в конечном счёте, насилие над личностью. В ситуациях неравноправия у ребёнка наступает ответная реакция, он оказывает пассивное, а иногда и активное сопротивление воспитанию. Важное значение педагогического взаимодействия состоит в том, что, совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей его участников, оно способствует не только становлению личности ребёнка, но и творческому росту педагога.

Эффективность процесса взаимодействия складывается из следующих компонентов: эффективности технологии взаимодействия, качества управленческого воздействия на педагогический коллектив со стороны администрации школы, эффективности контроля за ходом процесса взаимодействия школы и семьи.

К компонентам, составляющим качество результатов взаимодействия, как правило, относятся: уровень образованности и воспитанности школьников, профессиональная компетентность педагогов и руководителей школы, педагогическая культура родителей учащихся. Для повышения качества педагогического взаимодействия установлена необходимость создания в школе системы профессиональной подготовки педагогических кадров к работе с семьей; разработки технологии эффективного управления качеством взаимодействия;

усовершенствования научно-методической работы структурных подразделений школы и обеспечения их взаимодействия; стимулирования самообразования и творческих инициатив педагогов в работе с учащимися лично и классом в целом.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. Иными словами, педагог и ученики воспринимают в процессе взаимодействия, с одной стороны, функции и роли друг друга, а с другой — индивидуальные, личностные качества.

Личностные и ролевые установки педагога проявляются в его поведенческих актах, но преобладание какой-либо из них обуславливает соответствующий эффект влияния на личность ученика. Функционально-ролевая сторона взаимодействия педагога с учащимися обусловлена объективными условиями педагогического процесса, например контролем результатов деятельности учащихся. В этом случае личность педагога как бы вынесена за пределы взаимодействия.

Функционально-ролевая сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Учителя с ориентацией на этот тип взаимодействия подстраивают внешнее поведение под определённые стандарты.

Личностная сторона педагогического взаимодействия в большей степени затрагивает мотивационно-смысловую сферу учащихся. Научное знание, содержание образования в этом случае выступает средством преобразования этой сферы.

Оптимальным вариантом для педагогического процесса является установка педагога на функционально-ролевое и личностное взаимодействие, когда его личностные особенности проступают через ролевое поведение. Подобное сочетание обеспечивает передачу не только общесоциального, но и личностного, индивидуального опыта педагога. В этом случае педагог, взаимодействуя с учениками, передаёт свою индивидуальность, реализуя потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащихся. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Типы педагогического взаимодействия

Основные характеристики взаимодействия по-разному проявляются в зависимости от условий и ситуаций, в которых осуществляется взаимодействие участников педагогического процесса, что позволяет говорить о множестве типов взаимодействия. Существуют различные основания для классификации.

Различают *прямое и косвенное взаимодействие*.

Прямое взаимодействие характеризуется непосредственным воздействием друг на друга, *косвенное* же направлено не на саму личность, а на обстоятельства её жизни, её микросреду. Например, педагог, организуя коллективную познавательную деятельность, взаимодействует непосредственно с консультантами, от деятельности которых зависит участие в работе других школьников. Консультируя своих помощников, педагог направляет их внимание и действия на каждого ученика, даёт советы, как включить своих товарищей в работу. Через консультантов педагог корректирует деятельность других учеников, с которыми взаимодействие осуществляется косвенно. При воздействии на окружение оправдывает себя приём воздействия через референтное лицо.

Основанием для классификации типов взаимодействия может также быть:

– содержание деятельности — взаимодействие в трудовой, эстетической и другой деятельности;

– наличие цели или её отсутствие — во взаимодействии может ставиться специальная цель (тогда оно называется *целенаправленным*), либо цель может отсутствовать (тогда говорят о *стихийном взаимодействии*);

– степень управляемости — управляемое, полуправляемое, неуправляемое взаимодействие. *Управляемое* — целенаправленное взаимодействие, сопровождающееся систематической информацией о его результатах, позволяющее вносить необходимые коррективы в последующее взаимодействие; *полуправляемое* — это также целенаправленное взаимодействие, но обратная связь используется от случая к случаю; *неуправляемое* — это стихийное взаимодействие;

– тип взаимосвязи — «на равных» или «руководство». Для взаимодействия «на равных» характерны субъект-субъектные отношения, активность с обеих взаимодействующих сторон; при «руководстве» — активность с одной стороны.

В практической работе характеризуют взаимодействие по оптимальности, эффективности, частоте и устойчивости. Различные подходы к классификации типов взаимодействия не исключают друг друга, а ещё раз подчёркивают многоаспектность и многогранность этого процесса.

Для дальнейшей характеристики типов педагогического взаимодействия за основу классификации возьмём характер взаимодействия, выделяя при этом следующие три признака: 1) отношение взаимодействующих сторон к интересам друг друга, 2) наличие осознаваемой общей цели совместной деятельности, 3) субъектность позиции по отношению друг к другу во взаимодействии. Различные сочетания этих признаков дают определённые типы взаимодействия: *сотрудничество, диалог, соглашение, опеку, подавление, индифферентность, конфронтацию*.

Наиболее эффективным типом взаимодействия для развития коллектива и личности является *сотрудничество*, которое характеризуется объективным знанием, опорой на лучшие стороны друг друга, адекватностью их оценок и самооценок; гуманными, доброжелательными и доверительными, демократичными взаимоотношениями; активностью обеих сторон, совместно осознанными и принятыми действиями, положительно взаимным влиянием друг на друга, иначе говоря, высоким уровнем развития всех его компонентов.

Сотрудничество участников воспитательного процесса — это совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, средств, предмета деятельности во времени в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем прогнозирование новых целей и задач.

Сотрудничество не допускает бессмысленной, нерезультативной работы. При сотрудничестве возможны конфликты, противоречия, но они разрешаются на основе общего стремления к достижению цели, не ущемляют интересов взаимодействующих сторон, позволяют подняться коллективу, его членам на новый качественный уровень. У школьников формируется отношение к себе и другим людям как творцам общей пользы, как единомышленникам и товарищам по общей работе.

Большим воспитательным потенциалом обладает *диалоговое взаимодействие*. Оно предполагает равенство позиций партнёров, уважительное, положительное отношение взаимодействующих сторон друг к другу, характеризуется преобладанием в его структуре когнитивного или

эмоционального компонентов. Такое взаимодействие помогает «чувствовать партнёра», лучше узнать, понять и мысленно встать на его позицию, прийти к согласию. Принятие партнёра таким, каков он есть, уважение и доверие к нему, искренний обмен мнениями позволяют выработать в результате сходные убеждения, установки, взгляды на ту или иную ситуацию. Эффективность диалогу обеспечивают его открытость, искренность, эмоциональная насыщенность, отсутствие предвзятости.

В основе *соглашения* лежит договорённость взаимодействующих сторон об их роли, позиции и функциях в коллективе, в конкретной деятельности. Участники взаимодействия знают возможности и потребности друг друга, понимают необходимость договориться, скоординировать свои действия в целях достижения положительного результата. В ряде случаев этот тип взаимодействия является наиболее эффективным и приемлемым, если, например, между взаимодействующими сторонами существует психологическая несовместимость, что вполне естественно. Заинтересованность в положительном результате работы, понимание необходимости вклада каждой стороны в общий итог побуждает партнёров договариваться.

Опека — это забота одной стороны о другой (старших о младших). Одни действуют по преимуществу только как передатчики, а другие — как активные потребители готового опыта, и, таким образом, взаимодействие носит односторонний, опекающе-потребительский характер. Сущность данного типа взаимодействия определяет А. А. Бодалев: «У ребёнка как будто и требуют активной самостоятельной деятельности, но тут же гасят её, стремясь дать ему указание, внести в него уже готовый опыт, постоянно открыто воспитывать. Воспитанники относятся к воспитателям как к людям, которые должны постоянно о них заботиться, как к передатчикам готового опыта — более или менее требовательным, добрым, справедливым, а к себе как к более или менее заинтересованным, способным, самостоятельным. Односторонне-потребительская позиция воспитанников является основной причиной живучести потребительской психологии» [10, с. 164].

Подавление — достаточно распространённый тип взаимодействия, который проявляется в пассивном подчинении одной стороны другой. Такое взаимодействие проявляется в виде открытых, жёстких указаний, требований, предписаний, что и как сделать. Подавление может быть неявным, скрытым, под влиянием личностной силы, авторитета одного из участников взаимодействия. Этот тип взаимодействия характерен для

разных систем, распространён в различных коллективах. Известны случаи, когда коллектив подавляет личность, и когда отдельная личность, в том числе и ученик, подавляет коллектив. Проявление данного типа взаимодействия в детских коллективах обусловлено, как правило, подражанием авторитарному стилю педагогического руководства. Взаимодействие-подавление приводит к напряжённости во взаимоотношениях, вселяет в детей страх, неприязнь к педагогу. Ребёнок перестаёт любить школу, где его заставляют делать то, что он не всегда понимает, принуждают выполнять неинтересную работу, игнорируют его как личность. Подавление, если оно является преобладающим типом взаимодействия, очень опасно, так как у одних формируется пассивность, приспособленчество, инфантильность, неуверенность и беспомощность; у других — деспотичность, агрессия по отношению к людям, окружающему миру, чувство собственного превосходства. Данный тип часто приводит к конфликтам и конфронтации. Очевидно, что учитель должен отказаться от взаимодействия, построенного на подавлении, однако это нелегко сделать человеку с авторитарным стилем поведения.

Индифферентность — равнодушие, безучастность друг к другу. Этот тип взаимодействия в основном характерен для людей и групп, которые никак не зависят друг от друга либо плохо знают своих партнёров. Они могут участвовать в совместной деятельности, но при этом быть безразличными к успехам партнёров. Для такого типа характерна незрелость эмоционального компонента, нейтральные формальные отношения, отсутствие взаимовлияния или несущественное воздействие друг на друга. Главный путь перехода к другим, более плодотворным типам взаимодействия — включение в совместную творческую деятельность, когда создаются условия для совместных переживаний, ощутимого вклада каждого в общий результат, возникновения отношений зависимости. Индифферентный тип взаимодействия может перейти и в конфронтацию при неправильной организации деятельности и отношений в процессе работы, противопоставлении успехов, достижений взаимодействующих сторон.

Конфронтация — скрытая неприязнь друг к другу или одной стороны по отношению к другой, противоборство, противопоставление, столкновение. Конфронтация может быть следствием неудачного диалога, соглашения или конфликта, психологической несовместимости людей. Конфронтация характеризуется явным расхождением целей и интересов; иногда цели совпадают, но личностный смысл существенно расходится. Конфронтация свойственна и для отдельных людей, и для

групп, коллективов. Независимо от причин возникновения конфронтации, задача педагога — найти способы перехода к другим типам взаимодействия: диалогу, соглашению.

Отдельно следует выделить такой тип взаимодействия, как *конфликт*, поскольку он может сопутствовать всем другим типам и носит, как правило, временный, промежуточный характер, переходя в зависимости от условий в другой тип взаимодействия. Детальное описание особенностей конфликтов в педагогическом взаимодействии представлено в разделе «Конфликты в педагогическом взаимодействии» настоящего издания.

Все рассмотренные типы взаимодействия взаимосвязаны. Чаще всего они сопутствуют друг другу, а с изменением условий взаимно переходят друг в друга. Сотрудничество или диалог, имеющие большие воспитательные возможности, не всегда целесообразно рассматривать как универсальные. В конкретной ситуации кто-то из школьников нуждается в опеке, проявлении внимания и заботе, с кем-то сложились деловые отношения на основе соглашения, и это устраивает обе стороны, а по отношению к кому-то оправданны в данный момент жёсткие требования. Безусловно, применительно к конкретным условиям можно найти ведущий, оптимальный тип взаимодействия. Но разнообразие ситуаций и их быстрая сменяемость обуславливают динамику характера взаимодействия участников процесса.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Педагогическое общение предполагает не умаление личности, а глубокую убежденность в её созидательных возможностях, не игнорирование её эмоционального мира, а отклик на него.

А. С. Макаренко

Общение учителя с учениками определяет восприятие ими личности учителя, проявление симпатии и антипатии к нему, возникновение желания учиться и формирование отношения к предмету, который он преподаёт. Существует одна неопровержимая истина — отношение к учёбе складывается через отношение к педагогу. Это много раз доказано на примере выдающихся учителей: Ш. А. Амонашвили, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого и других.

Оптимальное педагогическое общение — такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучению (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя [23, с. 47].

Стадии педагогического общения при организации учебно-воспитательной деятельности и технология их реализации

Исследователи выделяют *несколько стадий педагогического общения*: 1) моделирование предстоящего общения; 2) организация общения; 3) управление общением в педагогическом процессе; 4) анализ осуществлённой технологии общения и моделирование новой для решения другой педагогической задачи.

Названные стадии характеризуют поэтапное развёртывание педагогического общения.

Первая стадия педагогического общения — его моделирование — предшествует непосредственной встрече педагога с учащимися, связана с осуществлением своеобразного планирования коммуникативной структуры взаимодействия, адекватной педагогическим задачам, сложившейся ситуации, индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом. Предварительное моделирование помогает педагогу представить вероятностную схему взаимодействия. Кроме того, на этой стадии происходит перевод педагогических задач в сферу задач коммуникативных, достигается их соответствие, обеспечивающее продуктивную реализацию целей педагогического взаимодействия.

Готовясь к общению (индивидуальной беседе с учащимся), учителю целесообразно ответить на следующие вопросы: какую главную цель в предстоящей беседе вы ставите? Необходима ли эта беседа или можно обойтись другими, косвенными средствами? Уверены ли вы, что результаты этой беседы будут полезны в воспитательном плане? Каковы возможные негативные последствия планируемой беседы? Какие приёмы

воспитательного воздействия вы будете использовать в разговоре? Какие возможные вопросы в ходе беседы вы будете задавать? С чего вы начнёте беседу и как будете проводить её (сидя, стоя)?

Продумайте возможные стратегии поведения учащегося в процессе индивидуальной беседы, например: как ученик отреагирует на тему разговора, примет ли в ней участие? Согласится ли с вашим требованием или будет отстаивать свою позицию? Не замкнётся ли в ходе беседы, а если это произойдет, то какова ваша дальнейшая линия поведения? Если учащийся пойдёт на конфликт, то что вы предпримете?

Необходимым элементом моделирования предстоящего общения является предвидение возможной психологической атмосферы, например, на уроке. Это, в свою очередь, определяет собственно педагогические аспекты взаимодействия, позволяет педагогу представить своё коммуникативное поведение и эмоциональное состояние.

Считая *коммуникативную подготовку* учителя к уроку важным элементом педагогического общения, В. А. Кан-Калик разработал технологию её осуществления. Она может быть представлена следующим образом:

- вспомните конкретный класс или ряд классных коллективов, в которых предстоит давать уроки;
- попытайтесь восстановить в своей коммуникативной памяти опыт общения именно с данным коллективом, стремитесь развивать положительные эмоции от общения с классом и блокировать отрицательные — они будут вам мешать;
- вспомните, какой тип общения свойственен вам именно в данном классе, возможен ли он на сегодняшнем уроке, вписывается ли в него;
- попытайтесь представить, как класс воспримет вас и материал урока;
- соотнесите присущий вам стиль общения с классом с задачами (обучающими, развивающими, воспитывающими) сегодняшнего урока, попытайтесь добиться их единства;
- работая над конспектом, планируя фрагменты и части урока, представьте себе общую психологическую атмосферу их реализации;
- вспомните ваши взаимоотношения с отдельными учащимися, избегайте стереотипных психологических установок по отношению к детям;
- попытайтесь почувствовать предстоящую атмосферу общения на уроке, это сделает вас более уверенным [17, с. 29].

Вторая стадия педагогического общения предполагает *организацию непосредственного общения*, во время которого педагог берёт на себя инициативу, позволяющую ему иметь некоторое преимущество

в управлении общением. С этой целью осуществляется ориентировка в условиях предстоящего общения, которая может включать следующие моменты: осознание педагогом стиля собственного общения с учащимися; мысленное восстановление опыта его общения с данным классом; уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях. Здесь происходит и конкретизация объекта общения, в качестве которого выступает класс в целом. Однако, в зависимости от конкретных педагогических задач, коммуникативное внимание педагога может сосредоточиваться на группе детей или на отдельном воспитаннике.

При каждой встрече с учащимися педагог должен суметь увидеть и проанализировать сложившуюся ситуацию, состояние учеников, а также своё собственное состояние, чтобы найти наиболее оптимальный вариант воздействия на воспитанников и изменить (если это необходимо) отношенческую позицию учащихся, настроив их на общение.

Важным моментом второй стадии процесса педагогического общения является привлечение педагогом внимания учащихся, поскольку эффективное общение с классом возможно только в том случае, если внимание учащихся сконцентрировано на педагоге. Данный момент следует рассматривать как важную текущую коммуникативную задачу. В связи с этим на данном этапе, который иногда называют «коммуникативной атакой», для педагога весьма важным и необходимым является знание техники быстрого включения класса в работу, владение приёмами самопрезентации и динамического воздействия на учащихся.

Третья стадия педагогического общения — управление общением, суть которого состоит в коммуникативном обеспечении применяемых методов воздействия. Управление общением складывается из конкретизации модели общения, уточнения условий и структуры общения, осуществления непосредственного общения.

Основным условием управления общением является инициативность педагога, которая позволяет решать ряд стратегических и тактических задач: обеспечить руководство процессом, создать эмоциональную атмосферу и др. Для завоевания инициативы в общении В. А. Кан-Калик рекомендует следующие технологические приёмы:

- оперативность при организации начального контакта с классом;
- оперативный переход от организационных процедур (приветствия, усаживания и т. п.) к деловому и личностному общению;
- отсутствие промежуточных зон между организационными и содержательными моментами в начале взаимодействия;

- оперативное достижение социально-психологического единства с классом, формирование чувства «мы»;
- введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми;
- преодоление стереотипных и ситуативных негативных установок по отношению к отдельным учащимся;
- организация цельного контакта со всем классом;
- постановка задач и вопросов, которые уже в начальный момент взаимодействия способны мобилизовать коллектив;
- сокращение запрещающих педагогических требований и расширение позитивно-ориентировочных;
- внимание к внешности: опрятность, подтянутость, собранность, активность, доброжелательность, обаяние и т. п.;
- использование речевых и невербальных средств взаимодействия: активное включение мимики, микроимики, контакт глазами и т. п.;
- умение «транслировать» в класс собственную расположенность к детям, дружелюбность;
- нахождение ярких, притягательных целей деятельности и показ путей их достижения;
- понимание ситуативной внутренней настроенности учащихся, учёт этого состояния, передача учащимся этого понимания;
- достижение общего и ситуативного взаимопонимания, формирующего у учащихся потребность во взаимодействии с учителем [17, с. 32—33].

В процессе осуществления непосредственного общения педагога с воспитанниками нередко возникают «психологические барьеры», которые мешают общению и отрицательно сказываются на общем ходе урока, самочувствии педагога и учащихся. Как правило, они возникают незаметно, и первое время могут не осознаваться учителем. Зато школьники воспринимают их сразу. И если «барьер» закрепляется, то и сам педагог начинает чувствовать дискомфорт, тревогу, испытывать нервозность. Если это состояние становится устойчивым, то оно мешает педагогическому контакту с детьми и в конечном итоге сказывается на характере педагога — формируется так называемый неверный педагогический характер. В этой связи во многих случаях следует искать не новые методы обучения и воспитания, а надёжное коммуникативное обеспечение уже известной методики, поскольку за структурой урока и воспитательного мероприятия всегда ощущается его коммуникативная партитура.

Особое внимание на этом этапе следует обратить на непосредственно речевую деятельность педагога. Все знания, мысли, эмоциональные отношения учителя должны найти своё выражение в его речевой деятельности. Речь педагога должна быть чёткая, понятная, образная.

Четвёртая стадия — анализ хода и результатов осуществлённой технологии педагогического общения. Она чаще всего называется *стадией обратной связи* в общении и по своему содержанию и технологии реализации соответствует заключительному этапу решения коммуникативной задачи. Без обратной связи рефлексивный момент не только ухудшается, но и может стать неадекватным. Главное назначение этой стадии — диагностически-коррекционное. Анализ осуществлённой технологии общения очень важен для формирования культуры общения, так как подводятся содержательный и эмоциональный итог совершённого межличностного взаимодействия [36, с. 464—465].

Характеристика стилей педагогического общения

В исследованиях, проведённых А. А. Бодалевым, подчёркивается роль центрации стиля общения педагога. Если в центре общения педагог ставит себя, то у него складывается формальное отношение к ученикам, он подчёркивает собственное превосходство, навязывает свои способы поведения. При центрации на учениках, наоборот, происходит подлаживание к ученикам, пассивное инициирование их активности. Если же в центре ситуации общения находятся оба субъекта, то они стремятся строить общение на равных началах. У них присутствует желание развивать общение и предупреждать конфронтацию [10].

В процессе педагогического общения решаются две управленческие задачи: 1) вызвать у учащихся желательное учителю поведение или придать ему определённые качественные свойства; 2) прекратить или задержать определённое поведение, устранить его некоторые свойства, если они нежелательны.

Решение этих задач чаще осуществляется через принуждение, скрытое или выраженное явно. Формулу же ненасилия в педагогическом общении можно обозначить тезисом: «Ты можешь не делать того, чего я хочу, ты свободен в своем решении. Я не намерен наказывать тебя за бездействие. Но я тебя награжу за исполнение».

В психолого-педагогической литературе наиболее распространёнными являются следующие стили педагогического общения:

– **авторитарный стиль.** При авторитарном стиле характерная тенденция на жёсткое управление и всеобъемлющий контроль выражается в том, что учитель значительно чаще своих коллег прибегает к приказному тону, делает резкие замечания. Бросается в глаза обилие нетактичных выпадов в адрес одних учащихся и неаргументированное восхваление других.

Авторитарный педагог не только определяет общие цели работы, но и указывает способы выполнения задания, жёстко определяет, кто с кем будет работать и т. д. Задания и способы их выполнения предлагаются поэтапно. Характерно, что такой подход снижает деятельностную мотивацию, поскольку ученик не знает, какова цель выполняемой им работы в целом, какова функция данного этапа и что ждёт впереди. Следует также заметить, что в социально-перцептивном отношении, как и в плане межличностных установок, поэтапная регламентация деятельности и её строгий контроль свидетельствуют о неверии наставника в позитивные возможности учащихся. Такое поведение педагога объясняется его опасениями потерять авторитет, обнаружив свою недостаточную компетентность: «Если кто-то предлагает нечто улучшить, построив работу по-другому, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел».

Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т. п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагоприятная. Ролевая позиция этих педагогов объективна. Личность и индивидуальность учащегося оказываются вне стратегии взаимодействия;

– **попустительский стиль** характеризуется стремлением педагога минимально включаться в жизнедеятельность учащихся, что объясняется желанием снять с себя ответственность за происходящее и результаты. Главной особенностью попустительского стиля педагогического общения является самоустранение педагога из учебно-воспитательного процесса и руководства учащимися.

Попустительский (либеральный) стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами, как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью

школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны. Результаты в учебной деятельности — наименьший объём выполненной работы и её наихудшее качество. Важно отметить, что ученики не бывают удовлетворены работой при таком стиле, хотя на них и не лежит никакой ответственности, а работа скорее напоминает безответственную игру. Поэтому попустительский (либеральный) стиль оказывается наименее предпочтительным среди перечисленных.

Общими особенностями попустительского (либерального) и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются дистантные отношения между учителем и учащимися, отсутствие между ними доверия, явная обособленность, отчуждённость учителя, демонстративное подчёркивание им своего доминирующего положения;

– **демократический стиль.** Основная особенность этого стиля — взаимоприятие и взаимоориентация. В процессе открытого и свободного обсуждения возникающих проблем учащиеся совместно с педагогом приходят к тому или иному решению. В результате у учеников развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление. Параллельно увеличению инициативы возрастают общительность и доверительность в личных взаимоотношениях. Если при авторитарном стиле между членами группы царит вражда, особенно заметная на фоне покорности руководителю, и даже заискивания перед ним, то при демократическом управлении учащиеся не только проявляют интерес к работе, обнаруживая позитивную внутреннюю мотивацию, но сближаются между собой в личностном отношении. Демократический стиль общения педагога с учащимися — единственный реальный способ организации их сотрудничества;

– **непоследовательный стиль** педагогического общения характеризуется тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей.

Помимо традиционной классификации существует также классификация промежуточных стилей педагогического общения, предложенная В. А. Кан-Каликом, в отношении которой следует исходить из того, что воспитательные силы всегда порождаются личностными отношениями, т. е. всецело зависят от личности педагога;

– **стиль «общение на основе увлечённости совместной творческой деятельностью».** В основе этого самого плодотворного стиля —

единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлечённость совместным с учащимися творческим поиском — результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом. Стиль «общение на основе увлечённости совместной творческой деятельностью» наиболее продуктивен не только своим конечным результатом, но и воспитательной стороной. Деятельностно-диалоговая схема этого общения ставит педагога и обучаемого в паритетное положение, когда ставятся общие цели и совместными усилиями находятся решения. В этом стиле проявляются все личностные качества обеих сторон;

– **стиль «общение на основе дружеского расположения»** вплотную примыкает по своим особенностям к предыдущему и является достаточно результативным. В его основе лежит искренний интерес к личности партнёра по общению, к аудитории в целом, уважительное отношение к каждому, открытость контактам. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку и составляющую успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. В известной мере он как бы подготавливает выделенный выше стиль общения. Ведь дружеское расположение есть важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно. Это стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися.

Вместе с тем дружественность, как и любое эмоциональное настроение и педагогическая установка в процессе общения, должна иметь меру. Необходимо формировать дружественность как определённый тон в отношениях педагога с коллективом. Однако зачастую молодые педагоги превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися, а это отрицательно сказывается на всём ходе учебно-воспитательного процесса (нередко на такой путь начинающего учителя толкает боязнь конфликта с детьми, усложнения взаимоотношений). Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми;

– **стиль «общение-заигрывание»** можно рассматривать как крайнюю форму «общения на основе дружеского расположения», несущую отрицательный заряд в отношениях. По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Общение-заигры-

вание характерно, в основном, для молодых учителей и связано с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. Появление данного стиля вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой — отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности. Молодые педагоги начинают заигрывать с учащимися, т. е. кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований;

– **стиль «общение-устрашение»**, возникающий как следствие собственной неуверенности при более высоком статусе, чем у партнёра, или же ввиду неумелости организовать общение на основе продуктивной совместной деятельности, встречается в противовес «общению-заигрыванию». Этот стиль искусственно ставит партнёра в зависимое положение, вызывая у того негативное отношение к противоположной стороне. Процесс общения оказывается жёстко регламентированным, загнанным в формально-официальные рамки. Между общающимися возводится незримый барьер отчуждения.

Для продуктивной творческой деятельности этот стиль совершенно неприемлем. В сущности своей он не только не создаёт коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует её, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает педагогическое общение дружелюбности, на которой зиждется взаимопонимание, необходимое для совместной творческой деятельности;

– **стиль «общение-дистанция»**. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция.

Этот стиль распространён в деловых кругах, в школьной и вузовской педагогике. Он имеет различные оттенки, но во всех случаях сводится к субъективному подчёркиванию различий между партнёрами: возрастных, социальных, служебных, профессиональных. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете. Но и здесь нужно соблюдать меру. С одной стороны, без соблюдения дистанции педагогическое общение может перейти в панибратско-снисходительные отношения, с другой — абсолютизирование дистанции как стиля и превращение «дистанционного

показателя» в доминанту педагогического общения резко ограничивает творческий потенциал совместной деятельности педагога и учащихся, ведёт к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, провоцирует авторитарность управления педагогическим процессом, что, в конечном счёте, отрицательно сказывается на результатах деятельности [17, с. 97—100].

Правила педагогического общения

I. Формирование чувства «Мы». Данное правило достигается устранением ряда барьеров общения, которые могут возникнуть в процессе совместной работы. Психологические барьеры мешают общению, отрицательно сказываются на самочувствии педагога и учащихся. Рассмотрим основные барьеры, которые могут возникнуть в процессе общения между учителем и учениками:

1) барьер предвзятости и беспричинной негативной установки выражается в беспричинном негативном отношении к тому или иному человеку в результате первого впечатления. Следует установить возможные мотивы появления такого отношения к человеку и преодолеть их;

2) барьер отрицательной установки, введённой в ваш опыт кем-либо из людей. Кто-то сообщил вам отрицательную информацию об учащемся, и у вас складывается негативная установка по отношению к нему, хотя вы сами о нём мало что знаете, не имеете опыта личного взаимодействия с ним;

3) барьер «боязни» контакта с учащимися, который может возникнуть у молодого педагога, не имеющего достаточного опыта общения с учащимися;

4) барьер ожидания непонимания. Он проявляется в установке «А правильно ли меня поймут?..», причём акцент делается всегда на то, что поймут неправильно. У учащихся этот барьер зачастую проявляется в том, что они редко обращаются за разъяснением инструкции или учебного материала;

5) барьер неверных стереотипов. Организации продуктивного общения нередко мешает неверный стереотип восприятия определённых жизненных явлений. Человеку кажется, что его действия, поступки вызовут обиду, неудовольствие, отказ. Данный барьер может проявляться как следствие отношений между руководителем и под-

чинённым, ребёнком и родителем, педагогом и учеником. Вербально это выражается так: «Я попрошу у него что-либо, а он обязательно откажет»;

б) барьер возраста.

Иногда продуктивному педагогическому общению мешают индивидуальные особенности человека. Здесь выделяют такие барьеры:

1) барьер темперамента, который обусловлен относительной психологической несовместимостью людей. Например, холерики плохо уживаются с меланхоликами, флегматики — с холериками;

2) барьер несовместимости характеров, возникающий как следствие поведения людей, отличающихся друг от друга акцентуациями характера, основу которых составляют психологические типы личности;

3) барьер отрицательных эмоций, который может возникнуть во время общения и характеризуется страхом, страданием, гневом, чувством вины, стыда, отвращением и пр.;

4) барьер противоборствующих желаний. Вспыльчивость, обидчивость, нерешительность человека нередко обусловлены его болезненным состоянием, поэтому общение в этом случае должно быть как можно более корректным и терпимым.

Ещё одной группой барьеров являются барьеры техники и навыков общения:

1) барьер восприятия. Возникает из-за нечёткости формулирования мыслей во время общения, малоэмоциональной речи, невыразительной или, наоборот, чрезмерной жестикуляции;

2) коммуникативный барьер. Это препятствие на пути адекватной передачи или получения информации. Возникает фонетическое непонимание из-за быстрого темпа речи, присутствия в ней большого количества слов-паразитов. Также коммуникацию разрушает стилистический барьер, который выражается в несоответствии стиля речи одного из собеседников ситуации общения, или терминологический. (Общаясь с учениками, учитель должен опираться на их жизненный опыт, учитывать их уровень понятий и представлений.);

3) барьер отношений. Это возникновение чувства неприязни, недоверия к педагогу, которое распространяется и на передаваемую им информацию. Следует учитывать, что учащиеся не воспринимают информацию, исходящую от тех взрослых, которым они не доверяют [27, с. 13—14].

В педагогическом общении очень важным моментом является преодоление барьеров. Ведь от того, как складываются взаимоотношения

с учащимися, во многом зависит продуктивность учебно-воспитательного процесса. Чем выше авторитет учителя, тем меньше преград на пути усвоения предлагаемой информации.

II. Обязательное установление личного контакта с детьми.

Учащийся, особенно подросток, хочет, чтобы его воспринимали именно как личность. Этим объясняется его стремление к самоутверждению, к самореализации. Поэтому в процессе общения с учащимися весьма важно устанавливать личный контакт. Исходя из того, что все люди делятся на три категории по ведущему каналу восприятия (кинестетик, визуал, аудиал), одному ребёнку будет приятно тактильное прикосновение (дотронуться до руки, погладить по голове, прижать к себе), к другому нужно обратиться с какими-нибудь словами, сказать что-либо в его адрес, а третьему, возможно, будет достаточно того, что мы смотрим на него и устанавливаем визуальный контакт.

III. Демонстрация собственной расположенности. Она проявляется в том, как педагог улыбается (открыто, непринуждённо или с ехидцей), с какой интонацией говорит (по-дружески, авторитарно и т. д.), как экспрессивно окрашиваются его движения (сдержанно, пренебрежительно, суетливо и т. д.).

Психологические приёмы достижения расположенности учащихся:

1) приём «имя собственное». При взаимодействии с тем или иным учащимся не забывайте обращаться к нему по имени, так как звук собственного имени вызывает у человека не всегда осознаваемое им чувство приятного. Причём это необходимо делать не от случая к случаю, а постоянно, располагая к себе учащегося «заранее», а не тогда, когда необходимо уговорить его выполнить то или иное задание;

2) приём «зеркало отношений». Лицо — это «зеркало отношений», и люди с доброй мягкой улыбкой, как правило, притягивают, располагают к себе участников межличностного взаимодействия. Это, однако, не значит, что педагог должен постоянно «носить» на своём лице улыбку;

3) приём «золотые слова» — слова, содержащие небольшое преувеличение положительных качеств человека. Самый эффективный комплимент — комплимент на фоне антикомплимента себе;

4) приём «терпеливый слушатель». При общении с учащимся педагог всегда должен выступать в роли терпеливого и внимательного слушателя;

5) приём «личная жизнь». При общении с учащимися интересуйтесь их внеучебными, личными заботами и интересами и используйте эти знания в интересах воспитания и обучения.

IV. Постоянное проявление интереса к своим ученикам. В общении с учащимися всегда должен присутствовать неподдельный интерес к личности ребёнка. Проявление интереса выражается в том, как педагог слушает своего собеседника, задаёт вопросы, сопереживает ему, подтверждая своё внимание репликами. **Педагогический такт** — чувство разумной меры на основе соотнесения задач, условий и возможностей участников общения.

Составляющие педагогического такта учителя:

- простота общения без фамильярности;
- искренность без фальши;
- доверие без попустительства;
- просьба без упрашивания;
- рекомендации и советы без навязчивости;
- воздействия в форме предупреждения;
- внушения и требования без подавления самостоятельности;
- серьёзность без натянутости;
- юмор без насмешки;
- требовательность без придирки;
- деловой тон без сухости.

V. Оказание и просьба помощи. Во всякой деятельности учеников нужно создать положительный психологический фон, фон радости и одобрения через авансирование, через подчёркивание индивидуальной исключительности, через снятие страха, через оказание скрытой помощи.

Модели педагогического общения

Каждому педагогу для эффективного взаимодействия с аудиторией необходимо владеть всем многообразием существующих моделей общения. В коммуникации выделяют информационную, убеждающую, экспрессивную, внушающую (суггестивную) и ритуальную модели общения.

Информационная модель педагогического общения. Такая модель обычно применяется для передачи и получения информации, для её анализа, интерпретации и комментирования. Передаваемые сообщения

расширяют информационный фонд участников общения, сообщают инновационные сведения, разъясняют обстоятельства сложившейся ситуации, предоставляют конкретные факты и цифры, позволяющие получить новые знания или принять эффективное решение.

Во время передачи информации, которая рассчитана не на одного человека, а обращена одновременно к группе людей (например, на лекции, педагогическом совете, родительском собрании), действуют общепринятые правила: присутствующие не могут по своей воле в полной мере изменить ситуацию: остановить или прервать общение, вернуться к тому, что уже было сказано, и потребовать начать всё сначала. Поэтому, прежде чем начинать сообщение, не только нужно знать содержание информации, предназначенной для озвучивания, и способы её изложения, но и предполагать, что слушателям будет интересно и они смогут адекватно воспринять это сообщение.

К примеру, если выступающему хочется вызвать дискуссию, то целесообразно длительное время поддерживать интерес участников общения и интерес к предлагаемой информации наглядными методами. Если она для аудитории совсем новая, необходимы паузы между основными частями сообщения или краткие комментарии новой информации, чтобы у слушателей не возникало «информационной перегрузки». Привлекая внимание аудитории, важно делать обзор информации в процессе её изложения и не забывать о небольших выводах в конце выступления.

Информационная модель общения обычно предполагает доклад, сообщение, лекцию или урок, беседу, консультацию, просмотр видео- и телевизионных обучающих передач, а также письменные работы — рефераты, контрольные, курсовые, дипломные, проектные работы, позволяющие оценить степень освоения теории вопроса, собеседования в виде вопросов и ответов для активного обмена информацией.

Чтобы коммуникация в информационной модели общения была эффективной, необходимо принимать во внимание и учитывать познавательные возможности конкретных собеседников, их индивидуальные установки на получение новой информации и интеллектуальные возможности для её переработки, понимания и восприятия.

Убеждающая модель педагогического общения. Убеждающая модель позволяет сделать участников общения своими единомышленниками, выйти из той или иной ситуации с наибольшей продуктивностью. Однако убеждение — это сложный коммуникативный процесс, и не каждому удаётся использовать его с максимальной отдачей.

Убеждение — это деятельность или процесс, в котором коммуникатор пытается вызвать изменения в убеждениях, в отношениях или поведении другого индивидуума или группы индивидуумов через передачу сообщения в таком контексте, где убеждаемый имеет некоторую степень свободного выбора. Такое определение согласуется с ролью педагога, влияние которого на участников взаимодействия может трансформировать их взгляды, повлиять на их убеждения, отойти от стереотипов мышления.

Убедить и привлечь внимание своих собеседников, а также повлиять на них можно разными способами. Убеждение применяется обычно для изменения или нейтрализации противоположных мнений; кристаллизации латентных мнений (скрытых, невидимых) и позитивных установок собеседников; поддержания благоприятных мнений.

Труднее всего превратить противоположные мнения по поводу тех или иных действий, решений в совпадающие. В этом заключается цель, задача убеждения.

Обычно обобщение делают на основе личного опыта и того, что говорят людям члены их группы. Убеждать гораздо легче, если сообщение совместимо с общей позицией по отношению к тому или иному предмету, ситуации, проблеме. Самая лёгкая его форма — это коммуникация, усиливающая благоприятные мнения и позиции. Каждому участнику педагогического общения необходим постоянный запас доброжелательности, таким образом он сможет превентивно создавать условия для эффективной совместной деятельности.

В литературе описаны базовые принципы, влияющие на эффективность убеждения:

- для усвоения информации и реального согласия позитивные обращения в целом более эффективны, чем негативные;
- устные сообщения убеждают, как правило, лучше, чем печатные, но если сообщение или информация сложные, то целесообразно сочетать устное слово и письменный источник информации;
- эмоциональные и тревожные обращения к собеседникам наиболее эффективны лишь тогда, когда их меньше всего интересуют или беспокоят обсуждаемые проблемы;
- для высокообразованной, профессиональной аудитории логические обращения с использованием фактов и цифр подходят лучше, чем эмоциональные обращения;

- альтруистические потребности человека могут быть сильным мотиватором наряду с личной заинтересованностью;
- оратор, вызывающий интерес своим коммуникативным мастерством, привлекает большее внимание к сообщению.

Таким образом, убеждение — это метод воздействия на сознание личности через обращение к собственному её критическому суждению. Чтобы убедить в чём-либо профессиональных партнёров, коллег, чей интеллект, как правило, высок, участникам педагогического общения необходимы коммуникативные техники. Результат убеждения считается успешным тогда, когда собеседник может самостоятельно обосновать принятое им решение или мнение, увидеть положительные и отрицательные его стороны, а также оценить возможности и последствия других вариантов и решений.

Педагогу следует помнить, что убеждение, будучи коммуникативной техникой, более действенно в рамках одной потребности (выбор из нескольких вариантов пути её удовлетворения) или в рамках нескольких потребностей одинаковой силы; при малой интенсивности эмоций; с интеллектуально развитым партнёром.

В педагогическом общении можно использовать следующие *убеждающие техники*:

- постановка проблемы, её место в ряду других, актуальность и сроки решения, их значимость (возможные потери), варианты решения, их достоинства и недостатки, последствия, необходимые средства, затраты, другие условия;
- увеличение достоинств предложения и уменьшение его недостатков; увеличение ценности данного варианта и уменьшение ценности альтернативных вариантов;
- раскачка собеседника и дальнейшее его убеждение путём представления различных точек зрения и разбора прогнозов;
- внушение важности предложения, возможности его осуществления и простоты этого;
- принцип постепенного охвата: разбить предложения на этапы и двигаться последовательно, добиваясь согласия на каждом из них. Другой вариант применения этого принципа: перед предстоящим обсуждением предварительно обсудить свой вопрос с каждым из участников отдельно и заручиться их согласием (поддержкой);
- приём программирования, когда можно задать вопрос с определённым акцентированием (обычно по существу дела), но не требовать

на него немедленного ответа. Через какое-то время вопрос сам возникнет в мыслях партнёра и заставит его думать.

Экспрессивная модель педагогического общения. Своей целью она имеет формирование у участников педагогического взаимодействия психоэмоционального настроения, передачу чувства, переживания, побуждение к необходимому социальному действию, вовлечение в конкретные акции. У этого вида коммуникации свои требования: например, в публичном выступлении (лекции, речи) необходимо использовать разнообразные, и не только вербальные и невербальные, коммуникативные техники, но и аудио-, видео- и другие иллюстративные средства.

Вместе с тем именно на уроке или учебной лекции, на совещании или на конференции нельзя увлекаться этой моделью. Педагог должен постоянно следить за эмоциональным накалом занятия, управлять им, чтобы споры и разные точки зрения не переросли в неприязнь и отторжение.

Самой эффективной современной технологией спора для участников педагогического общения является спор «К цели» — когда у собеседников непременно есть общая цель и каждый заинтересован в её осуществлении, но не согласен с предлагаемым способом её достижения. В этой ситуации каждый собеседник воспринимает проблему по-своему, и его предложения базируются на объективных критериях, имеют плюсы и минусы. В такого рода ситуациях участники спора путём переговоров приходят к компромиссу, а при культуре полемики — и к консенсусу. Это и есть спор, в котором рождается истина, так как предмет спора — средства достижения цели, в которой обе стороны заинтересованы.

Также в педагогическом общении может использоваться и такой вид спора, который называется «По факту» — по поводу какого-то факта. Факты можно принимать или не принимать, но обходиться без комментариев. Как известно, люди трактуют их по-своему, причём иногда к действительному положению вещей это не имеет никакого отношения. В споре по факту целесообразно отказаться от личных комментариев и обсуждать лишь сами факты. Для педагогического общения он наиболее предпочтителен, как и предыдущий.

Суггестивная модель педагогического общения. Это внушающая модель общения. Искусство внушать, а не просто рассказывать, широко распространено в педагогической практике, например, на деловых совещаниях (педсоветах, заседаниях кафедры), в беседах

с отдельными персонами (студентами, коллегами), нуждающимися в мотивационной коррекции. Такая модель общения принята также на презентациях, где для демонстрации тех или иных возможностей используется, наряду с рассказом о них и показом преимуществ, реклама — ей надлежит помимо информационной цели формировать определённые установки, осуществлять внушение.

Внушение (или суггестия) — это психологическое воздействие одного человека (или группы) на другого (или группу), когда оказывается определённое воздействие на их убеждения, установки, решения. Под его влиянием человек лишается собственной мотивации, не контролирует направленное на него воздействие. Психологи установили, что при спокойном состоянии человека при прочих равных условиях гораздо результативнее проявляет себя убеждение, а в случае возбуждённого состояния или повышенной тревожности — краткое внушение.

Для успешной педагогической деятельности специалисту необходимо владеть всеми моделями общения, постольку он должен знать, что разные люди обладают разной степенью внушаемости, уровнем восприимчивости к нему, субъективной готовностью испытать внушающее воздействие и подчиниться ему.

Педагогу важно знать и умело использовать при взаимодействии с людьми факторы, способствующие внушаемости: неуверенность в себе; тревожность, беспокойство, робость, низкую самооценку; чувство собственной неполноценности; повышенную эмоциональность, впечатлительность; слабое владение логическим анализом; веру в авторитеты.

Суть внушения состоит в воздействии на чувства человека, а через них — на его разум и волю. Суггестивность устного сообщения в процессе педагогического взаимодействия может основываться на его содержании или форме или на том и другом одновременно.

Внушение, основанное на содержании сообщения, состоит в особом подборе и сочетании аргументов, входящих в его состав. Суггестивность содержания сообщения может вызываться также эмоциональной стороной. Основанное на форме, оно предполагает особое оформление и подачу.

Педагог должен хорошо знать и грамотно использовать воздействие на человека ситуативных факторов:

– некоторые его психические состояния (сильное эмоциональное возбуждение, стресс, заболевание, утомление или, наоборот, покой, расслабление);

- низкий уровень компетентности, отсутствие реально существующей информации;
- высокую степень значимости проблемы, вопроса, существа дела;
- неопределённость, неясность ситуации, положения;
- дефицит времени.

В педагогическом общении используется как открытое внушение («верьте мне», «вы сейчас убедитесь сами»), так и закрытое — через воздействие определённых принципов, знаков, обстановки помещения, в котором проходит коммуникация, и целый ряд других визуальных и эмоциональных эффектов. Закрытое внушение чаще всего более эффективно, чем открытое, так как происходит порой на неосознанном уровне и исключает противодействие.

Таким образом, педагог должен не просто владеть разными моделями общения, но и осознавать, когда, для достижения каких целей, по отношению к какому собеседнику использовать ту или иную модель взаимодействия. В то же время очевидно, что во многих ситуациях разнообразные модели используются одновременно (например, при передаче важной информации идут в ход все перечисленные модели: информационная, убеждающая, экспрессивная, внушающая).

Ритуальная модель педагогического общения. В профессиональной педагогической деятельности к ней обращаются тогда, когда необходимо закрепить и поддержать конвенциональные отношения в деловой среде; обеспечить регуляцию социальной психики в больших и малых группах людей; сохранить ритуальные традиции организации, связанные с её корпоративной культурой и миссией, а также создавать новые праздники и обряды (например, презентация новых образовательных услуг).

Условия организации такой коммуникации предполагают ритуальный (церемониальный) характер акций взаимодействия, художественно оформленную среду, соблюдение конвенций (соглашений), праздничное или адекватное ситуации настроение; опору на национальные, территориальные и профессиональные традиции и нормы общения.

Психологи подчёркивают значимость для интеграции коллектива, для формирования приверженности организации возможности слияния формального и неформального общения. Морально-психологический климат в коллективе как раз и определяется степенью этого единства. Чем она выше, тем более атмосфера педагогического коллектива отвечает требованиям поставленных задач.

Формами такого взаимодействия у коммуникаторов обычно бывают рамочная, торжественная речь, ритуальные акты, церемонии, обряды, праздники, посвящения, чествования. Для педагогической среды типичны День знаний, праздник выпускников, празднование Дня учителя, а также разнообразные презентации [31, с. 42—48].

Рассмотренные модели общения не охватывают все возможности коммуникации, но позволяют определить специфику взаимодействия, особенности собеседника и грамотно использовать жанр, коммуникативные средства и технологии, получить планируемый (прогнозируемый) результат.

КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Сущность конфликтов в педагогическом взаимодействии, дифференциация их видов и причин

Школа изначально является объективно конфликтогенным социальным институтом, так как в современной образовательной среде наиболее остро встаёт противоречие, когда, с одной стороны, к педагогу предъявляют всё более высокие требования общество, администрация учебных заведений, а с другой — сами ученики и их родители сегодня не воспринимают учителя ни как источник полезной информации (эта роль принадлежит Интернету и, в лучшем случае, литературе), ни как пример для подражания (есть масса более социально привлекательных профессий). Бесспорно, эти обстоятельства и определяют конфликты в образовательной среде как объективное явление.

Уделяя значительное внимание в своей работе конфликтам в образовательной отрасли, Б. И. Хасан отмечает, что сфера образования выступает как жёсткая формальная организованность, которая стремится упорядочить накопленные и передаваемые знания, способы их открытия, сами процессы передачи, людей, включённых в эти процессы. Очевидность необходимости и общественной значимости образования как бы оставляет за скобками его принудительный характер [40, с. 72].

Анализ ряда классификаций педагогических конфликтов, предложенных различными авторами, позволяет констатировать, что абсолютное большинство из них затрагивают только взаимодействие учителя и ученика, реже — учителя и класса. Так, в «Словаре конфликтолога» приво-

дится следующее определение: «Конфликт педагогический — конфликт между педагогом (учителем) и учащимся (группой учащихся), объектом которого является учебное задание, правило поведения на занятиях в учебном заведении, а также нравственные нормы, регулирующие личностные отношения педагогов и учеников» [5, с. 216]. Как подчёркивает Э. Ю. Васильев, собственно педагогическими конфликтами являются только конфликты типа «учитель—ученик» [11, с. 31]. Вместе с тем большинство исследователей [2; 4; 8; 14; 24; 32; 34; 43] считают, что конфликты, возникающие между различными субъектами образовательной среды, относятся к категории педагогических, поскольку, независимо от их участников, указанные конфликты носят воспитывающий характер, имеют двойную обусловленность: с одной стороны, они способствуют полноценному развитию личности участников, накоплению субъективно-личностного опыта поведения в конфликте и способов его разрешения; а с другой — неблагоприятная психозоциальная обстановка отрицательно влияет на результативность образовательного процесса.

Исходя из вышеизложенного, педагогический конфликт рассматривается как возникающая в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форма проявления обострившихся субъект-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающая конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин [8, с. 374].

Наиболее полно охарактеризовать конфликт возможно на основе метода системно-структурного анализа конфликта. **Структура конфликта** — строение и внутренняя форма организации конфликта, выступающая как совокупность элементов, его составляющих, которые обеспечивают целостность конфликта как системы, его отличие от других социальных явлений, сохранение его основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях [5, с. 529].

При таком подходе основными структурными компонентами конфликта являются: участники конфликта; объект конфликта; предмет конфликта; конфликтная ситуация; конфликтное взаимодействие; исход (итог) конфликта.

Наиболее приемлемым для определения участников конфликта в образовательной среде можно считать понятие «*субъекты конфликта*», под которыми следует подразумевать отдельных лиц или группу людей в школьном социуме, являющихся непосредственными участниками

конфликта и вовлечённых во все его стадии. Именно термин «субъекты конфликта» предполагает желательные действия его участников, где доминирует необходимость сотрудничества, что является возможным только в системе субъект-субъектных отношений. Именно ориентация на сотрудничество в конфликтных ситуациях, а не на их разрешение, должна стать главным вектором в подготовке будущего учителя.

В конфликтах, возникающих в образовательной среде, правомерно выделять и объект, и предмет. В качестве *объекта конфликта* будут выступать объективно существующие в учебно-воспитательном процессе ситуации деятельности, поведения и отношений. *Предмет конфликта* (как проблема) будет восприниматься, оцениваться и интерпретироваться каждым его участником субъективно.

По мнению О. С. Гребенюка, в объект конфликта, как правило, вкладывают объективно существующее противоречие, которое проявляется 1) в несоответствии взглядов учащихся и педагога на суть дисциплины; 2) неоптимально выработанных и не согласованных с учащимися критериях оценивания результата учебной работы; 3) отсутствии у учителей преподавательских умений и навыков, педагогической этики и такта; 4) приверженности педагогов к традиционной авторитарной педагогической философии.

Конфликтная педагогическая ситуация — совокупность объективных и субъективных условий, возникающих в школьном социуме и создающих определённое психологическое напряжение, по причине которого ослабляется рациональный контроль субъектов общения и активизируется их эмоциональное восприятие сложившихся противоречий [8, с. 385]. Как утверждает М. М. Рыбакова, в педагогической деятельности нет чёткой границы между ситуацией и конфликтом, так как ученики не всегда могут открыто заявить о своих позициях, отстаивая свою правоту [33, с. 45].

Инцидент — это стечение обстоятельств, являющихся поводом для конфликта [15, с. 14].

Следует отметить, что ни наличие конфликтной ситуации, ни наличие инцидента не являются необходимыми условиями возникновения конфликта в образовательной среде. Это происходит в силу того, что время продолжения любой стадии конфликта неопределённо, и некоторых стадий может не быть. Кроме того, противоречие можно разрешить на любой из указанных стадий, не доводя его до конфликтного взаимодействия. Конфликтное взаимодействие проявляется в поведе-

нии субъектов. В связи с этим можно говорить о культуре конфликтного поведения субъектов, заключающейся в грамотном разрешении противоречия, лежащего в основе конфликтной ситуации.

Чтобы осознать необходимость адекватного, естественного взаимоотношения с учениками, коллегами, с родителями, учителю необходимо, прежде всего, самому уяснить и принять тот факт, что конфликт не существует как вещь, независимо от нас; конфликт — это одна из необходимых атрибутивных сторон-характеристик любого взаимодействия: как внешнего — с другими людьми (интеракция), так и внутреннего — с собой (интраакция). Вместе с тем, рассуждает Б. И. Хасан, не любое взаимодействие можно квалифицировать как конфликтное. Всё зависит от того, представляет ли какую-либо трудность его осуществление. Существует такая граница в столкновении, когда взаимодействие становится «видимым» и требует к себе особого внимания. Эту видимую часть интенсивного взаимодействия и называют конфликтом. Конфликт — такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимодействуют друг друга, требуя для этого специальной организации [40, с. 39].

Исследователь Т. В. Врачинская рассматривает *типологию конфликтов в педагогическом взаимодействии*, основанием которой выступают причины конфликтов:

- *деятельностные* (объект конфликта — ценность, «достижение цели учебной деятельности», предмет конфликта (проблема) — «отсутствие учебной компетенции — умения учиться»);

- *организационные* (объект конфликта — «достижение цели педагогического взаимодействия», предмет конфликта — «рассогласование функциональной ответственности в педагогическом взаимодействии»);

- *когнитивные* (объект конфликта — «содержание и процесс педагогического взаимодействия», предмет конфликта — «рассогласование ожиданий и наличного состояния педагогического взаимодействия»);

- *ценностно-ролевые* (объект конфликта — «социальная роль обучающегося», предмет конфликта — «рассогласование ценностей педагогического взаимодействия»);

- *этические конфликты* (объект конфликта — «нарушение этики сотрудничества», предмет конфликта — «агрессия, эгоизм и превосходство») [12, с. 21—22].

В свою очередь Э. Ю. Васильев отмечает, что проведённый им анализ причин конфликтов по различным основаниям, позволяет

сделать вывод о том, что наиболее продуктивной является классификация конфликтов в образовательной среде по их источникам:

1) *«структурные конфликты»*, причиной которых являются противоречия в задачах, решаемых сторонами конфликта. По мнению конфликтологов, главное противоречие возникает между требованиями педагога изменить что-то в устоявшемся процессе и нежеланием ломать сложившиеся стереотипы, менять технологию. К примеру, конфликт — это ситуация противостояния молодых и опытных педагогов;

2) *«инновационные конфликты»* возникают тогда, когда в организации что-то изменяется: организационная структура, распределение полномочий, цели и программы работы, технологии и т. д. Любое педагогическое нововведение затрагивает интересы, ценностные ориентации и установки учителей;

3) *«позиционные конфликты»* (конфликты значимости) возникают на межличностном и межгрупповом уровнях. К примеру, споры в педагогических коллективах о первостепенности того или иного учебного предмета, специалиста;

4) *«конфликты справедливости»* близки к позиционным. В сфере образования они возникают чаще всего по поводу необъективности оценок знаний, умений, деятельности, поведения. В частности, это конфликты, причиной которых является централизованное тестирование;

5) *«динамические конфликты»* (групповая динамика) имеют социально-психологическую природу и возникают обычно в новых коллективах, где ещё не устоялась неформальная структура [11, с. 33—35].

Интересной является и типология конфликтов учёных-психологов Б. И. Хасана и П. А. Сергоманова. Воплощение противоречий образовательных процессов в конфликтную систему они представляют в виде модели, построенной из трёх подсистем: внешних (межличностных) отношений и взаимодействий; внутренних (внутриличностных) самоотношений и взаимодействий; внешних предметных преобразующих действий. По их мнению, модель представляет собой пять специфических для образовательной среды типов конфликтов (табл. 1), в которых ведущим фактором является предмет конфликта [40, с. 76—77].

Рассмотрим каждый из описанных типов конфликтов на примерах из жизни школы.

Конфликты первого типа возникают при установлении отношений с учителем как со значимой фигурой, когда ученику важно быть замеченным и признанным. В случае, если учащийся не получает ожидаемого

Т а б л и ц а 1 — Пятифакторная модель конфликта (Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов)

| Предмет конфликта | Элементы содержания | | |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| | Детерминанты конфликтной ситуации | Форма взаимодействия | Содержание конфликтных действий |
| 1 Статус в иерархизированной системе отношений | Угроза сложившемуся статусу; помеха в формировании статуса | Внешняя, межличностная | Защита статуса; доказывание статуса |
| 2 Идентичность, принадлежность | Отвергание, дискриминация, усомнение, дифференциация | Внешняя, межличностная | Реализация идентификационных признаков или апелляция к соответствующим признакам |
| 3 Разрывность во внешнем предметном материале | Задача на восстановление целостности | Внутренняя, направленная на преодоление сопротивления материала | Отыскание или создание ресурса для решения задачи |
| 4 Чувство самоценности | Самозащита в ситуациях неудачи, сопротивление ухудшению самооценки | Внутренняя, направленная на защиту самооценки | Мобилизация защитных ресурсов |
| 5 Чувство вины, ответственность | Переживание недостижения как актуального или ожидаемого | Внутренняя, направленная на самосанционирование | Поиск адекватной переживаемому чувству вины санкции (самонаказания) |

результата во взаимоотношениях, все его действия подчиняются достижению признания. При этом даже задания выполняются не ради учебной цели, а для того, чтобы повысить свой статус в глазах учителя.

Конфликты, предметом которых является показатель идентичности и принадлежности, в школьной действительности чаще всего начинаются с вопросов: «Почему ей можно, а мне нельзя?», «Почему у него стоит отметка “девять”, а у меня за это только “семь”?»,

«Почему его отпустили, а меня нет?» и т. п. Учащимся важно чувствовать принадлежность к той группе, в которой в данный момент они находятся («я не хуже, чем...»), «я соответствую критериям группы») и принятие ею.

Следует отметить, что в реальной действительности указанные предметы конфликта — статус в иерархизированной системе отношений и идентичность, принадлежность — могут и не быть представлены непосредственно, т. е. прямо, и использоваться как повод, средство, несмотря на то, что оба конфликта данных типов являются внешними, межличностными.

Оставшиеся три типа конфликтов являются внутриличностными. В качестве примеров можно привести следующие ситуации:

- поиск учеником способов решения учебных задач (причём независимо от оценки учителя), которые не имеют стандартного способа решения и требуют приложения усилий, творческого подхода;

- переживания ученика по поводу полученной отметки, ибо она ниже той, которую он ожидал. Особенно усиливается конфликт, когда принятое учителем решение не вызывает сомнения в справедливости. При этом переживается ситуация, когда отметка переносится школьником на свои личностные качества: «Я хуже, чем я о себе думаю». Как правило, в таких ситуациях ученик начинает себе доказывать обратное, и это является главной причиной таких конфликтов — не утратить положительного самоотношения;

- переживания ученика в связи с недостижением определённого уровня при выполнении заданий.

Детерминанты внутриличностных конфликтов в двух последних указанных типах являются сходными, однако принципиальное отличие состоит в содержании действий учащегося: в первом случае он ищет возможность и способы доказать себе самодостаточность, самооценку, во втором же случае осуществляет поиск мер по самонаказанию.

Обобщая основные тенденции в построении типологии педагогических конфликтов, представленных в научной литературе, мы можем сказать, что наиболее адаптивной для изучения школьных конфликтов в системе сложного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса представляется следующая типология: конфликты в системе взаимоотношений «учитель—ученик», «учитель—администратор», «учитель—родитель», «учитель—учитель», «ученик—ученик», «учитель—класс», «ученик—класс» (по С. В. Баныкиной).

Очевидно, что каждый из указанных видов конфликтов в образовательной среде имеет свою специфику, свои характерные особенности, причины, несмотря на то, что среда возникновения и протекания едина, и представлены они различными «комбинациями» четырёх субъектов учебно-воспитательного процесса: учитель, ученик, родитель, администратор.

Рассмотрим указанные виды конфликтов, их особенности, причины, типы.

К особенностям конфликтов типа «учитель—ученик» А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов относят следующие:

1) ответственность учителя за педагогически правильное разрешение ситуации, так как учреждение образования — это модель общества, где ученики усваивают социальные нормы и отношения между людьми;

2) ролевая и позиционная асимметрия участников конфликта (учитель—ученик), чем и определяется их разное поведение в конфликте;

3) разница в возрасте и жизненном опыте участников, порождающая разную степень ответственности за ошибки при их разрешении;

4) различное понимание событий и их причин участниками (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика» видится по-разному), поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ученика, а ученику — справиться со своими эмоциями;

5) присутствие других учеников при конфликте превращает их из свидетелей в участников, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них;

6) профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности;

7) всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые ситуации и конфликты, в которые включаются другие ученики;

8) конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить [3, с. 357].

Одной из главных особенностей, отличающей конфликты «учитель—ученик» от всех других видов, является то, что противоречие возникает не между двумя субъектами, а между двумя интересами различного характера. Это не известно ученику, но это знает педагог, являющийся носителем интересов ребёнка, отсроченных во времени и неактуальных для ученика на данный момент в силу значимости

ситуативного интереса [24, с. 67]. В педагогическом конфликте «ситуативный интерес» ребёнка противостоит предъявляемой педагогом социокультурной норме, которая должна быть непременно реализована ребёнком в «интересах развития». Так как деятельность педагога-профессионала направлена на достижение интересов ребёнка и ориентирована на его развитие, вхождение в культуру (а это требует от ребёнка определённых усилий), то столкновение противоречий полностью перенесено в поле интересов ребёнка.

Представим педагогический конфликт схематически (рис. 1).

Весь конфликт в таком случае перемещается в поле интересов ребёнка, и именно здесь протекает столкновение противоречий. Педагог созидает такое столкновение, инициирует напряжённую духовную работу ребёнка. Педагог, переводящий конфликт в поле интересов ребёнка, содействует его духовному развитию, а педагог, исходящий из своих личных интересов, подавляет разум и волю ребёнка [24, с. 68].

В педагогике и конфликтологии достаточно устоявшейся является типология педагогических конфликтов «учитель—ученик», предложенная М. М. Рыбаковой, по типу конфликтных ситуаций — ситуации и конфликты деятельности, ситуации и конфликты поступков, ситуации и конфликты отношений [33].

Ситуации и конфликты деятельности возникают на уроках между учителем и учеником, учителем и группой учеников и проявляются в отказе ученика выполнять учебное задание или плохом его выполнении. Это может происходить по разным причинам — утомление,

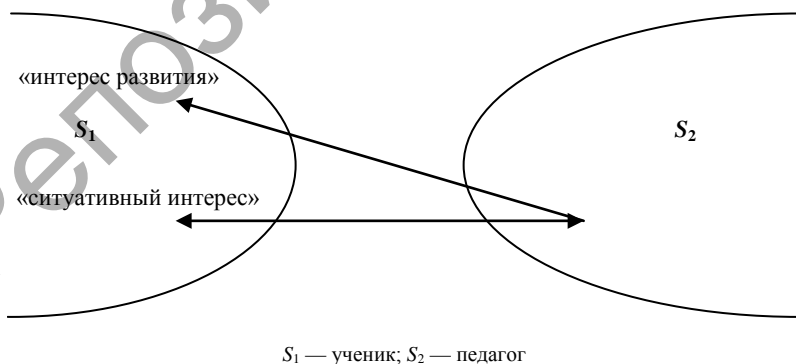


Рисунок 1 — Сущность педагогического конфликта (по О. Н. Лукашенок)

трудность в усвоении учебного материала, невыполнение домашнего задания, а также неудачное замечание учителя вместо конкретной помощи при затруднениях в работе. Подобные конфликты часто происходят с учениками, испытывающими трудности в учёбе, когда учитель преподаёт предмет в данном классе непродолжительное время и отношения между учителем и учениками ограничиваются контактами только в рамках учебной работы. Таких конфликтов, как правило, меньше на уроках классных руководителей, в начальных классах, когда общение на уроке определяется характером сложившихся взаимоотношений с учениками в другой обстановке. Увеличение подобных конфликтов наблюдается из-за того, что учителя часто предъявляют завышенные требования к усвоению предмета, а отметки используют как средство наказания тех, кто не подчиняется учителю, нарушает дисциплину на уроке. Тем самым искажается подлинный мотив учебной деятельности. Такие ситуации часто становятся причиной ухода из школы способных, самостоятельных учеников, а у остальных снижается интерес к познанию вообще.

Особенность ситуаций и конфликтов поступков в том, что педагогическая ситуация может приобрести характер конфликта в том случае, если учитель допустил ошибки в анализе поступка ученика, сделал необоснованный вывод, не выяснил мотивы. Автор рекомендует учитывать, что один и тот же поступок может вызываться совершенно различными мотивами. Учителю приходится корректировать поведение учеников через оценку их поступков при недостаточной информации об обстоятельствах и подлинных причинах.

Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Конфликты отношений приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь или ненависть ученика к учителю, надолго нарушают взаимодействие с учителем и создают острую потребность в защите от несправедливости и непонимания взрослых [33, с. 22—23].

Заметим, что М. М. Рыбакова, наряду с большей частью учёных (А. С. Белкин, А. Р. Георгян, В. И. Журавлёв, Н. В. Самоукина и др.), склонна видеть основную причину конфликтов при взаимодействии учителя и ученика в самом учителе: в его малой возможности прогнозировать ситуацию в ходе урока, правильно оценить поступок ученика, использовать по назначению оценку, в его теоретической

и методологической подготовке, его личностных качествах (раздражительность, грубость).

По содержанию ситуаций, возникающих между учителем и учениками, можно узнать о характере сложившихся взаимоотношений между ними, позициях учителя и учеников — в этом проявляется познавательная функция педагогических ситуаций и конфликтов.

Сходную классификацию педагогических конфликтов приводит Л. В. Симонова. Изначально она выделяет три типа взаимосвязей, наиболее полно характеризующих отношения учителей и учеников:

1) взаимосвязи делового характера, возникающие между учителями и учениками по поводу непосредственно самой учебной деятельности;

2) взаимосвязи «ролевого» характера, появляющиеся из необходимости учителей и учеников придерживаться определённых норм, правил и способов поведения, соответствующих «роли» учителя и «роли» ученика;

3) взаимосвязи личного характера, которые устанавливаются между учителями и учениками в процессе их взаимодействия и во многом определяются личностными особенностями;

Нарушение каждого типа взаимосвязей влечёт за собой конфликты разных типов:

1) конфликты, возникающие в процессе учебной деятельности как реакция на препятствие к достижению целей учебной деятельности;

2) «конфликты ожиданий», возникающие в процессе учебной и внеучебной деятельности, как реакция на поведение, не соответствующее принятым нормам отношений между педагогами и учениками, не соответствующее уровню ожиданий их по отношению друг к другу;

3) «конфликты межличностной несовместимости», возникающие в процессе учебной и внеучебной деятельности из-за личностных особенностей учителя и учеников [35].

Вместе с тем, существующие в реальной школьной жизни конфликты не всегда представлены в виде одного из предложенных типов, часто они имеют смешанный характер.

Немаловажным при характеристике конфликтов «учитель—ученик» является и распространённое утверждение, что именно учебный предмет (математика, биология) становится предметом общения педагога и ученика. Следовательно, педагогическое взаимодействие учителя и ученика происходит на межличностном уровне через объективное содержание изучаемой дисциплины.

Безусловно, содержание и характер конфликтов «учитель—ученик» зависят от возрастной категории учащихся, что обязательно должно учитываться при построении педагогом эффективного взаимодействия с ними.

Анализ литературы и материалов собственного исследования (на этапе констатации) свидетельствуют о том, что причины возникновения конфликтов в образовательной среде становятся всё более разнообразными, при этом по-прежнему острыми остаются и те, которые существовали несколько десятилетий назад. Так, к примеру, распространёнными причинами конфликтов «учитель—ученик» являются недостаточный профессионализм педагога как предметника и воспитателя, нарушение школьных требований учащимися.

Среди причин конфликтов «учитель—родитель» Ш. Дундуа, посвятивший своё диссертационное исследование именно этому типу конфликтов, в качестве основных выделяет следующие: низкую коммуникативную компетентность учителей; неразграниченность обязанностей сторон; неорганизованность и содержательную «пустоту» системы взаимоотношений «учитель—родитель» [14, с. 10].

Указанные причины конфликтов между учителями и родителями С. В. Баныкина дополняет следующими: разные уровни общей и педагогической культуры родителей и учителей; несогласованность стратегии и тактики воспитания («педагогический разнобой»); непонимание родителями сложности учебно-воспитательного процесса, зависимости его эффективности от многих факторов, помимо школы и семьи; различия в отношении к ребёнку как личности [8].

Собственное исследование, в котором приняли участие 176 учителей-практиков, позволило выявить ряд факторов, определяющих конфликтность учителей и родителей в современной школе. Среди таких факторов педагоги отметили следующие: непонимание со стороны родителей; чрезмерная занятость современных родителей, которая ведёт к незнанию на должном уровне личностных особенностей своих детей; самоуверенность и низкий уровень культуры поведения некоторых состоятельных и обеспеченных родителей и их детей; различное понимание конфликтной ситуации участниками и нежелание объективно её анализировать; слабое владение техниками и приёмами эффективного педагогического общения; незнание законодательных и нормативных документов, регламентирующих деятельность педагога, и, как результат, невозможность оперировать ими при возникновении конфликтной

ситуации; перенос негативного отношения к участнику конфликта на другие стороны взаимодействия с ним; недостаточные знания психологических особенностей взаимодействия с различными категориями родителей; сложности в принятии быстрого и эффективного решения по урегулированию конфликтной ситуации; сложности в нахождении компромиссного решения; нежелание родителей идти на компромисс; восстановление собственного эмоционального и морального равновесия после возникновения конфликтной ситуации; несоответствие требований к организации воспитания учащихся, выдвигаемых родителями, школой и государством.

Также Ш. Дундуа выделяет наиболее устойчивые формы конфликтных взаимоотношений «учитель—родитель»: открытое столкновение, псевдосотрудничество и разобщённость (избегание) [14, с. 10].

Ряд исследователей (А. Р. Георгиян, И. Н. Кузнецов) считают, что конфликтное взаимодействие учителя с коллегами, администрацией подчиняется общепринятым нормам делового общения и является предметом специального рассмотрения. Однако, учитывая то обстоятельство, что разногласия возникают в рамках учебно-воспитательного процесса и зачастую затрагивают интересы остальных его участников, данные виды конфликтов чаще всего относят к категории педагогических.

Недостаточный опыт руководства, тяготение к авторитарному стилю управления, стремление максимально использовать административный ресурс, неумение вести себя конструктивно в конфликтных ситуациях являются основными причинами конфронтации в педагогических коллективах в диаде «учитель—администратор».

Исследование С. А. Новиковой показало, что уровень конфликтности руководителя существенно зависит от занимаемой должности. Наиболее конфликтогенной является должность заместителей директоров учреждений образования. По мнению учёного, это обусловлено тем, что именно эти лица больше всего общаются с административно-управленческим персоналом, готовят предложения по наиболее важным для всех сотрудников вопросам: определение учебной нагрузки, составление расписания занятий, планирование служебных командировок и т. д. [29, с. 59]. В этом же исследовании автор приводит данные, которые свидетельствуют о том, что в педагогических коллективах конфликты носят в основном «вертикальный» характер, «горизонтальные» же конфликты не являются доминирующими.

Достаточно полно типы конфликтов, их причины в педагогических коллективах представлены в классификации, разработанной А. Ф. Пеленевым [32, с. 12] (табл. 2).

Т а б л и ц а 2 — Классификация типов и причин конфликтов в педагогических коллективах школ по критерию содержания противоречий (по А. Ф. Пеленеву)

| Группа конфликтов | Тип | Подтипы | Причина |
|-------------------|-----------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Деловые | Правовой | Материально-финансовые | Использование государственных средств в корыстных целях |
| | | Административно-правовые | Нарушение руководителями законных прав подчинённых. Нарушение трудовой дисциплины |
| | Педагогический | Организационные | Недостатки учебно-материальных условий. Организационно-педагогические ошибки |
| | | Учебно-воспитательные | Недостатки учебно-воспитательной работы. Нарушение правил внутреннего распорядка |
| | Официально-коммуникативный | Оценочные | Недостатки требований и контроля. Необъективная оценка труда педагогов |
| | | Управленческо-стилевые | Неадекватность стиля руководства коллективом уровнем его развития |
| Неделовые | Нравственно-коммуникативный | Профессионально-этические | Нарушение этики руководителя. Несоблюдение норм педагогической нравственности |
| | | Общезаэтические | Нарушение норм общей этики. Поступки, в которых проявляется низкая культура общения и чувств |
| | Психологический | Характерологические | Характерологические и психологические недостатки и особенности людей |
| | | Перцептивные | Негативные установки восприятия личности. Психологическая несовместимость людей |

Собственное исследование позволило выявить следующие факторы, определяющие возникновение конфликтных ситуаций в педагогических коллективах современной школы:

- авторитарный стиль руководства со стороны администрации школы;

- нежелание администрации вникать в проблемы педагога;

- низкий уровень интеллигентности некоторых учителей, их педагогической компетентности;

- отсутствие в учреждении образования квалифицированных специалистов, способных оказать необходимую помощь при возникновении конфликтной ситуации;

- перенос негативного отношения к участнику конфликта на другие стороны взаимодействия с ним;

- различное понимание конфликтной ситуации участниками и нежелание объективно её анализировать;

- слабое владение техниками и приёмами эффективного педагогического общения;

- незнание законодательных и нормативных документов, регламентирующих деятельность педагога, и, как результат, невозможность оперировать ими при возникновении конфликтной ситуации;

- недостаточные знания психологических особенностей взаимодействия с различными категориями педагогов;

- сложности в принятии быстрого и эффективного решения по урегулированию конфликтной ситуации;

- сложности в нахождении компромиссного решения;

- нежелание другой стороны идти на компромисс;

- восстановление собственного эмоционального и морального равновесия после возникновения конфликтной ситуации;

- возобновление конфликтной ситуации после её разрешения;

- несоответствие требований к организации воспитания учащихся, выдвигаемых родителями, школой и государством.

Наряду со структурными и динамическими характеристиками конфликта в образовательной среде, следует проанализировать организационно-технологическую его сторону. Необходимость такого теоретического анализа обусловлена тем, что в литературе и в речи дефиниции «разрешение конфликта», «урегулирование конфликта», «управление конфликтом» часто используются в качестве синонимов, альтернативой которым выступает «предупреждение конфликта».

Углублённый анализ каждого понятия свидетельствует о различном их содержательном наполнении.

В большинстве работ по проблемам конфликтов в целом и конфликтов педагогических в частности авторы указывают на возможность их предупреждения и разрешения. Так, В. И. Андреев определяет разрешение конфликта как процесс нахождения взаимоприемлемого решения проблемы, имеющей личностную значимость для участников конфликта, и на этой основе гармонизацию их отношений [1, с. 82].

Немецкий социолог Р. Дарендорф в своём понимании социальной действительности исходит из того, что конфликтность нельзя лимитировать, конфликты являются главными пружинами изменений. Исходя из этого, не имеет места рассуждение о необходимости разрешения конфликтов, так как социальные конфликты лишь ограничиваются, локализуются, преобразуются в другие, более приемлемые формы, тогда как термин «разрешение» ориентирует на их полную ликвидацию. По этой же причине некорректна и постановка вопроса о профилактике конфликтов. Ввиду объективности конфликтов в образовательной среде, мы не считаем уместным говорить об их разрешении или предупреждении, так как не подлежат полному устранению ни мотивы, ни эмоциональные переживания субъектов конфликтов указанного типа.

В словаре по конфликтологии регулирование конфликта трактуется как деятельность третьей стороны по воздействию на конфликт в целях изменения его развития. От управления конфликтом регулирование отличается меньшей организованностью и прогнозируемостью и, соответственно, меньшей эффективностью [5, с. 451]. Согласно данному определению, непосредственное конфликтное взаимодействие субъектов образовательной среды не может быть названо урегулированием конфликта, если в нём не участвует психолог, социальный педагог, администрация учреждения образования или кто-либо другой. Привлечение же третьих лиц зачастую усложняет ситуацию, независимо от конфликтующих субъектов (ученик, учитель, администратор, родитель).

Самой содержательной и педагогически оправданной характеристикой технологической стороны конфликта в образовательной среде является понятие «*управление конфликтами*». Педагогическое управление конфликтами представляет собой целенаправленный субъект-субъектный процесс развития и позитивного изменения межличностных отно-

шений участников конфликтного взаимодействия средствами и приёмами учебно-воспитательного характера. Сущность педагогического управления конфликтами в школьном коллективе заключается в коррекции имеющихся противоречий и формировании у субъектов конструктивных умений координировать и регулировать развитие конфликтной ситуации на основе разработанной технологии педагогического управления конфликтами [38]. Педагогическое управление конфликтами предполагает построение его процесса в соответствии с определёнными тенденциями, в основе которых находится диалектика возможного и действительного. Педагог получает возможность корректировать и оптимизировать процесс разрешения конфликтных противоречий на фоне изменения характера межличностного общения. Соответственно, педагогическое управление конфликтами на территории образовательного учреждения заключается не столько в устранении или согласовании взаимных претензий, сколько в положительном изменении межличностных отношений субъектов учебно-воспитательного процесса в деятельности и общении и формировании у них антиконфликтной направленности, под которой понимается осознанная готовность к конструктивному разрешению противоречий.

Проведённая дифференциация понятий позволяет сделать вывод о том, что наиболее оправданными действиями субъектов конфликтов в образовательной среде является управление конфликтом. При этом навыки эффективной коммуникации целесообразнее использовать не для избегания конфликтных ситуаций, а для успешного взаимодействия в них.

Своеобразными и прогрессивными являются идеи Б. И. Хасана и П. А. Сергоманова о том, что наряду с естественными конфликтами можно специально конструировать такие конфликты, в которых удерживаются учебные (образовательные) противоречия для их продуктивного разрешения и, таким образом, достижения желаемых результатов и соответствующих эффектов. Авторы отмечают, что сегодня наблюдается амбивалентность: от конфликтофобии до конфликтофилии, от панического страха перед конфликтом, приводящего к избеганию, до самозабвенного увлечения конфликтом (к примеру, все виды спортивных единоборств, детективный жанр, компьютерные игры соответствующего содержания). Между этими крайностями лежит уже многими замеченная, но пока ещё недостаточно отрефлексированная, относительно новая стратегия, которая заключается в использовании кон-

фликтной формы для удерживания противоречия в разрешаемом виде. Такая стратегия обеспечивает поиск и апробацию адекватных для данного противоречия средств его (именно его, а не представляющей его конфликтной формы) разрешения. Одной их эффективных форм взаимодействия в конфликте авторы называют переговоры, плодотворные только тогда, когда они не являются только замаскированной под временное согласие формой борьбы, а позволяют вскрыть при помощи их участников те подлинные противоречия, которые привели к столкновению. Учёные высказывают мнение о важности умения разобраться в том, насколько точно в оформляемом переговорном процессе представлены именно те противоречия, которые в этом процессе могут и должны быть разрешены. С этой точки зрения всякий эффективный переговорный процесс — это совместная исследовательская работа его участников. Причём Б. И. Хасан и П. А. Сергоманов подчёркивают, что такая работа должна иметь свои образовательные результаты, которые связаны с открытиями для участников действительных противоречий их жизни [40, с. 6].

В общем виде конфликтом Б. И. Хасан и П. А. Сергоманов называют специфическую организованность деятельности, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения, и, исходя из этого, выделяют два уровня профессиональной конфликтной компетентности: первый уровень предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощённого в нём противоречия и владению способами регулирования для разрешения; второй уровень предполагает умение проектировать необходимые для достижения результатов развития конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации [40, с. 9].

При разрешении конфликтных ситуаций многое зависит от выбора стиля поведения, так как некоторые стили могут быть наиболее эффективными для управления конфликтными ситуациями определённого типа.

Широкое распространение в конфликтологии получила разработанная американскими психологами К. Томасом и Р. Киллменом двухмерная модель стратегии поведения личности в конфликтном взаимодействии. Её авторы исходили из положения о том, что в любом социальном конфликте каждый участник оценивает и соотносит

свои собственные интересы и интересы соперника. Стил поведения в конкретном конфликте, указывают авторы, определяется той мерой, в которой человек хочет удовлетворить собственные интересы, действуя при этом пассивно или активно, и интересы другой стороны, действуя совместно или индивидуально. Основываясь на результатах исследований, авторы установили, что чем меньше в конфликте осознаны интересы (свои и соперника), тем в большей степени поведение участников насыщено мощным эмоциональным напряжением. В качестве стратегий эти авторы выделили пять способов конфликтного взаимодействия: «уход», «приспособление», «соперничество», «компромисс», «сотрудничество» (рис. 2).

При анализе конфликтов на основе двухмерной модели Томаса—Киллмена следует учитывать, что уровень направленности на собственные интересы или интересы соперника зависит от трёх обстоятельств: 1) содержания предмета конфликта; 2) ценностей межличностных отношений; 3) индивидуально-психологических особенностей личности.



Рисунок 2 — Модель К. Томаса—Р. Киллмена «Стратегии поведения в конфликте»

Приведём описание основных стратегий:

– «уход», или «избегание», «уклонение» предполагает стремление не брать на себя ответственность за принятие решения, не видеть разногласий, отрицать конфликт, считать его безопасным. Наблюдается стремление выйти из ситуации не уступая и не настаивая на своём, воздерживаясь от споров, дискуссий и возражений противоположающей стороне. Такое поведение уместно, если предмет разногласий не представляет для человека большой ценности, а сам он ориентируется на разрешение ситуации само собой;

– «приспособление» выражается в стремлении сохранить или наладить благоприятные отношения, обеспечить интересы соперника путём сглаживания разногласий. При этом наблюдается готовность уступить, пренебрегая собственными интересами. Это выражается в уклонении от обсуждения спорных вопросов, в согласии с требованиями и претензиями. Эта стратегия может быть признана рациональной, если предмет разногласий имеет для человека меньшую ценность, чем взаимоотношения с соперником;

– «соперничество», или «противоборство», «конкуренция» выражается в стремлении настоять на своём путём открытой борьбы за свои интересы, в занятии жёсткой позиции непримиримости антагонизма в случае сопротивления. Могут быть формы соперничества, такие как применение власти, давление, использование зависимого положения соперника. Конфликтная ситуация и особенно её разрешение воспринимаются как вопрос победы или поражения. Такая стратегия обычно применяется, когда направленность на собственные интересы значительно превышает интересы соперничающей (конкурирующей) стороны. Однако недостатком этой стратегии является возможность повторных всплесков конфликта из-за ухудшения взаимоотношений. Кроме чувства отчуждения, данный стиль ничего больше не сможет вызвать;

– «компромисс» представляет собой стремление урегулировать разногласия путём двухсторонних уступок и выражается в поиске такого решения, когда внешне никто не выигрывает, но и не проигрывает. В этом случае интересы обеих сторон полностью не раскрываются. Такая стратегия ведёт к уменьшению недоброжелательности, позволяет относительно быстро разрешить конфликт. Вместе с тем есть вероятность появления неудовлетворённости «половинчатыми» решениями;

– «сотрудничество» представляет собой поиск решений в конфликте, полностью удовлетворяющих интересам обеих сторон в ходе открытого обсуждения. Наблюдается содержательный и откровенный анализ разногласий в ходе выработки решений. Сотрудничество рационально, если предмет разногласий имеет одинаково высокую ценность, как для Вас, так и для соперника. Этот стиль наиболее труден, так как он требует более продолжительной работы. Цель его применения — разработка долгосрочного взаимовыгодного решения. Такой стиль требует умения объяснять свои желания, выслушивать друг друга, сдерживать свои эмоции. Отсутствие одного из этих факторов делает этот стиль неэффективным.

Очень часто акцентируется, что учитель — это личность, индивидуальность, что его воздействие в значительной мере определяется личностными качествами. Однако есть смысл подчеркнуть особую роль профессионализма в осуществлении процесса воспитания. Так, Т. А. Чистякова призывает педагогов «...“человеческое” сознательно подчинять профессиональному» [42, с. 12]. Педагог не должен ссылаться на конфликтность как свою личностную черту, а, в первую очередь, осознавать круг морально-этических требований к учителю как профессионалу, от которых напрямую зависит эффективность его труда. В свою очередь В. В. Базелюк подчёркивает, что профессиональные установки учителя в педагогическом конфликте должны быть ориентированы на профессиональное отношение к возникшему педагогическому конфликту, чёткое представление о педагогических целях, задачах, формах, методах, средствах его конструктивного разрешения [7, с. 24].

Сегодня в педагогическом взаимодействии начинают выделяться новые грани конфликтов: более весомой становится группа конфликтов, в отношении которых общепринятые, установленные правила урегулирования конфликта (выявление причины, уточнение проблемы, предложение альтернативы, обращение к третьей стороне и др.) неприемлемы, так как не только не работают, но и могут усугубить положение. Как правило, за конфликтами подобного рода могут стоять такие мотивы, как самоутверждение за чужой счёт, проверка педагога на «прочность», уход от поставленной задачи посредством конфликтования. Фактически, это конфликт-средство, нереалистичский конфликт (по Л. Козеру) [20]. Поскольку технологический путь разрешения конфликта в таких случаях неэффективен, то приоритет

отдаётся высокому уровню коммуникативной компетентности педагога при установлении эффективного взаимодействия с учениками.

Таким образом, подготовка будущих учителей в условиях учреждения образования должна быть направлена на развитие коммуникативной компетентности студентов как условия эффективного педагогического управления конфликтами в образовательной среде, а также умений студентов организовывать эффективное взаимодействие между различными субъектами педагогического взаимодействия. Для учителя особенно важным является умение развивать конфликтную компетентность у учащегося.

Методы обучения педагога конструктивному взаимодействию в конфликтах

Важную роль в позитивном разрешении конфликтов играет способность педагога эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений, т. е. наличие умения ориентироваться в социальных ситуациях; умения правильно определить личностные особенности и эмоциональное состояние других людей; умения выбирать адекватные способы общения и реализовать их в процессе взаимодействия.

Профилактическими методами, способствующими формированию данных умений, которым могут обучиться педагоги, являются следующие:

– *метод интроспекции* заключается в том, что педагог ставит себя на место ученика, а затем в своём воображении воспроизводит мысли и чувства, которые, по его мнению, этот ученик испытывает в данной ситуации. После такого «погружения» во внутренний мир другого делается вывод о мотивах и внешних побудителях его поведения, целях и устремлениях. На основе результатов анализа строится взаимодействие с человеком. Действенность этого метода высока, но не безгранична. Возникает опасность принять собственные мысли и чувства за мысли и чувства ребёнка. Применяя этот метод, необходимо сверять свои представления и сложившиеся схемы с реальными действиями ребёнка и менять их в случае несоответствия;

– *метод эмпатии* основан на технике вчувствования во внутренние переживания другого человека. Если педагог — человек эмоцио-

нальный, склонный к интуитивному мышлению, то данный метод будет для него полезным. К такому типу относятся чаще всего учителя-словесники, преподаватели художественных дисциплин, относящиеся к типу «художников». Этот метод даёт возможность достичь высоких результатов, если педагог может доверять своей интуиции и вовремя останавливать возникновение интеллектуальных интерпретаций;

– *метод логического анализа* подходит для тех, у кого преобладает элемент рационализации психической жизни. Чтобы понять партнёра по взаимодействию, такой человек выстраивает систему интеллектуальных представлений о нём по ситуации. К типу «мыслителей» относятся учителя физики, математики;

– *метод творчества* позволяет превратить проблемы конфликтной ситуации в новые возможности и извлечь из неё максимальную выгоду. Он состоит в превращении проблемы в задачу. Основан на творческом отклике, принятии ситуации такой, какая она есть, желании чему-либо научиться в любой ситуации, использовании позитивных утверждений;

– *метод позитивного самоутверждения* основан на стратегии «выиграть/выиграть». Он позволяет самоутверждаться не путём нападения, поиска виновника, формулировки требований, а способом «Я-высказываний», отражающих суть события, потребности, чувства, взгляды человека на ситуацию;

– *метод совместной власти* основан на партнёрских отношениях: «власть с...», а не «власть над...». Позволяет добиться наиболее желательных для личности результатов, одновременно создавая ценности для другого человека;

– *метод управления эмоциями* основан на уважении чувств других людей, осознании своих собственных чувств, умении их передать другому. Это становится возможным при выработке умений самоконцентрации, безопасной разрядки эмоций и выработке стремления к улучшению отношений;

– *метод анализа конфликтных ситуаций* с помощью стратегии «выиграть/выиграть», позволяет рефлексивным способом находить разнообразные варианты решения проблемы с выгодой для обеих сторон;

– *метод социально-психологического тренинга* позволяет развивать социально-коммуникативную компетентность в условиях группового взаимодействия;

– *метод интуиции* используется в индивидуальной и групповой формах работы с педагогами. Основан на принятии решений в объек-

тивно сложных ситуациях, которые основаны не столько на профессиональном знании, сколько на опыте и интуиции;

– *метод воображения* помогает развивать социальную рефлексию, прогнозировать варианты поведения партнёра по общению и свои собственные реакции и др.

Способы преодоления речевой агрессии

Существуют разнообразные способы преодоления речевой агрессии и контроля над ней (табл. 3).

Т а б л и ц а 3 — Способы и приёмы преодоления/контроля речевой агрессии [46, с. 281]

| Эффективные приёмы | Неэффективные приёмы |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Игнорирование: демонстрировать внешнюю незаинтересованность, «красноречиво молчать» в ответ на агрессивные высказывания (если подобное «контролируемое попустительство» не несёт непосредственной угрозы окружающим) | Нотации, абстрактное морализаторство («Разве можно так себя вести?») |
| Приём контролируемой глупости: выражение притворного непонимания намерений агрессора в целях разрушения «негативного сценария» речеповедения («Когда ты так разговариваешь, я тебя не понимаю», «ТАКИХ слов я не знаю», «Ну, и что ты этим хотел сказать?») | Назойливое выпрашивание, «допрос» («Нет, ты всё-таки скажи...», «Что же всё-таки случилось? Я всё равно узнаю!», «Ну, почему ты молчишь?») |
| Указание на положительные результаты выполнения требования («Если не будешь обзывать, все станут с тобой дружить») | Неаргументированные приказы («Сейчас же перестань!», «Чтобы я больше этого не слышала!») |
| Переключение внимания: неожиданный вопрос («А что ты думаешь о...?»); интересное предложение («Поискем ответ на этот вопрос в энциклопедии»), конструктивный совет («В следующий раз стоит поступить ...») | Предупреждения-угрозы («Смотри, как бы не было хуже!», «Опоздаешь на занятие — пеняй на себя!») |

Окончание табл. 3

| Эффективные приёмы | Неэффективные приёмы |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Косвенное порицание: неодобрение без осуждения, замечание в форме вопроса, акцентирующего внимание на нежелательном действии («Ребята, чем вы сейчас заняты?», «Маша, ты чем-то недовольна?») | Резкая критика, выговоры («На что это похоже?», «Опять всё сделано не так!») |
| Юмор, шутка, самоирония. Гипотеза несовместимых реакций: юмор и вызываемый им смех не совместимы с открытой агрессией. Возможна самоирония | Высмеивание («Какой же ты наглый!») или имитирование нежелательных высказываний и действий, воспроизведённое в смешном, гротескном виде («Ой, каки-и-и-е мы капри-и-и-из-ны-ы-ы-е??») |
| Приёмы «подзадоривания» и «тактического сомнения» — апелляция к самолюбию, лучшим чувствам и побуждениям, вызов способностям и амбициям («Ты же терпеливый и способный мальчик!», «Уверен, что именно ты легко справишься с этим заданием!», «Значит, тебе очень нравится грубить?!») | Противоречивые и неконкретные требования («отойти в сторону» и одновременно «давать сдачи») |
| Проецирование положительных личностных качеств и поведенческих реакций. Подчёркивание «сильных сторон» личности и случайности, неожиданности проступка | Ложные догадки, ошибочные интерпретации, заведомо негативные оценки («Я точно знаю, что всё из-за того, что ты...», «Я всё равно вижу, что ты меня обманываешь!») |
| Амортизация: согласие с обвинениями как с «доблестями» — большее разрушение «агрессивного сценария» | Формальное сочувствие («Ну ничего, пустяки!») |
| «Смена ролей»: словесное моделирование ситуации, в которой «агрессор» оказывается на месте «жертвы», с целью добиться осознания неправильности речевого поведения через эмпатию («А тебе самому было бы приятно?») | Ложная «апелляция к жалости»: заискивание, мольбы, причитания в ответ на явную дерзость |
| Частичное согласие (приём «Да ..., но...») | Убеждение в недоступном («На занятиях всегда надо сидеть молча!», «Никогда не надо спорить!») |
| Использование формы «Я-сообщения» («Мне сложно вести урок, когда мешают!») | Использование формы «Ты-сообщения» («Ты опять мешаешь!») |

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ С РАЗЛИЧНЫМИ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Рекомендации по организации эффективного взаимодействия учителя с учащимися

Для организации эффективного взаимодействия учителя с учащимися педагогу необходимо знать и учитывать психолого-педагогические особенности учащихся, имеющих различные уровни активности.

Выделяется несколько уровней активности у школьников.

1. Нулевой уровень активности.

Психолого-педагогические особенности учащихся:

- пассивны, с трудом включаются в работу, ожидают привычного давления со стороны учителя;
- нет заинтересованности, не умеют работать самостоятельно, не пытаются искать собственное решение;
- медленно включаются в работу, их активность возрастает постепенно.

Основные направления работы:

- не предлагать им заданий, которые требуют быстрого перехода с одного вида деятельности на другой;
- проводить минутки психологической разгрузки;
- создавать особую эмоциональную атмосферу урока;
- обращаться только по имени, использовать похвалу, одобрение, ласковый тон.

2. Относительно-активный уровень.

Психолого-педагогические особенности учащихся:

- заинтересованность проявляется только в связи с интересной темой, содержанием урока или необычными приёмами преподавания;
- охотно приступают к новым видам работы, однако при затруднениях также легко теряют интерес к учению;
- торопливы.

Основные направления работы:

- внимание можно «удерживать» вопросами, которые учащиеся задают сами в конце урока по теме;

- учащиеся охотно пользуются планом ответа, таблицей, опорным сигналом, алгоритмом;
- для них очень важна эмоциональная поддержка;
- необходимо поддерживать эмоционально-интеллектуальную атмосферу на протяжении всего урока.

3. Исполнительно-активный уровень.

Психолого-педагогические особенности учащихся:

- систематически выполняют домашние задания, с желанием включаются в учебную деятельность;
- предлагают оригинальные пути решения;
- работают преимущественно самостоятельно;
- начинают скучать, если материал прост, задания не дифференцированы на уровне всех учащихся класса (параллели) или учитель занят со слабыми учащимися;
- постепенно привыкают ограничивать себя рамками учебной задачи и уже не хотят или отвыкают искать нестандартные решения.

Основные направления работы:

- побуждение к самостоятельности в учении;
- стимулирование учащихся проблемными, частично поисковыми и эвристическими ситуациями;
- создание ролевых ситуаций (роль эксперта наблюдателя, мудреца, хранителя знаний и т. д.);
- формы контроля для них должны отличаться от обычной репродукции знаний.

4. Высокий творческий уровень.

Психолого-педагогические особенности учащихся:

- любят решать проблемные, поисковые, нестандартные задачи;
- стремятся к самовыражению через различные виды творчества.

Основные направления работы:

- специальные приёмы, стимулирующие творческую деятельность;
- создание условий для самореализации личности, возможности выразить своё особое отношение к миру.

Требования к организации эффективного взаимодействия педагога с учащимися

– Необходимо научиться видеть себя глазами своих воспитанников, это помогает не только лучше понять их, но и контролировать своё отношение к ним.

– Уверенность и сила педагога не должны подавлять учащихся. Необходимо так вести себя с учащимся, чтобы он понял, что педагог искренен, правдив и достоин доверия с его стороны.

– Давать понять учащемуся, что педагог, как и любой человек, может находиться в любом состоянии: беспокойства, огорчения, обиды. При этом эти состояния не обязательно могут быть связаны с учащимися.

– Учиться не претендовать на свободу и независимость учащегося, позволить ему иметь своё мнение, свои пристрастия, ценности и особенности.

– Обладать способностью испытывать тёплые чувства по отношению к учащемуся, проявлять симпатию, уважение, заинтересованность, даже если этот учащийся доставляет огорчение и вызывает чувство досады.

– Стараться полностью проникнуть во внутренний мир чувств, мыслей, желаний и представлений учащегося, принимать его индивидуальность во всех её проявлениях.

– Пытаться избегать в отношениях демонстрации угрозы и агрессии. Никакие насильственные меры не только не ведут к исправлению, перевоспитанию, но напротив, усиливают многие дефекты личности учащегося.

– Развивать в себе способность воспринимать учащегося как постоянно изменяющуюся и развивающуюся личность.

– Необходимо создавать условия, а не диктовать их.

Руководство по оптимизации педагогического общения

Если педагог решит заняться оптимизацией своего общения с детьми, ему для начала можно порекомендовать своеобразное руководство, на которое можно ориентироваться:

– появление в классе бодрое, уверенное, энергичное;

- общее самочувствие (особенно в начальный период общения) продуктивное, уверенное;
- наличие коммуникативного настроения: ярко выраженная готовность к общению;
- энергичное проявление коммуникативной инициативы, эмоциональная настроенность на деятельность, стремление передать это состояние классу;
- создание на уроке необходимого эмоционального настроения;
- органичное управление собственным самочувствием в ходе урока и общения с детьми (ровное эмоциональное состояние, способность к управлению самочувствием, несмотря на складывающиеся обстоятельства, сбой в настроении);
- продуктивность общения;
- управление общением: оперативность, гибкость, ощущение собственного стиля общения, умение организовать единство общения и методов воздействий;
- речь (яркая, образная, эмоционально насыщенная, высококультурная);
- мимика (энергичная, яркая, педагогически целесообразная);
- пантомимика (выразительная, адекватная жестикации, пластическая образность, эмоциональная насыщенность жестов).

***Рекомендации педагогам по организации
эффективного педагогического общения
с учащимися***

1. Сканируйте эмоциональное состояние класса. В то же время старайтесь менять свои эмоциональные состояния: спокойно, жизнерадостно, равнодушно, доброжелательно, с юмором или с иронией общайтесь со своими учениками (пробуйте разные эмоциональные нагрузки и оценивайте реакцию своих учеников).

2. Будьте доброжелательны, заинтересованы и активны, вежливы и приветливы с учащимися, уважайте их достоинство, стройте своё общение в зависимости от их индивидуальных особенностей.

3. Не бойтесь откровенно выразить свои чувства, показать свои недостатки. Признание своих сильных и слабых сторон — пример того, как необходимо поступать детям.

4. Стимулируйте инициативу, допускайте выражение другого мнения, свободное поведение. Будьте динамичны, гибки в общении, легко охватывайте и разрешайте возникающие проблемы.

5. Никогда не характеризуйте личность учащегося (глупый, неспособный, неисправимый) — это личностные особенности, которые формируют самооценку ребёнка.

6. Умейте поставить себя на место учащегося и взглянуть его глазами на ситуацию.

7. Помните, психологическая поддержка нужна не только в горе-сти, но и в радости.

8. Будьте активны, всё время находитесь в общении с учащимися.

Правила поддержания контакта:

– конкретная адресованность речи: не «Кто его поправит?», а «Кто поправит Сашу?», не «Все слушают», а «Андрей и Дима, слушайте внимательно»;

– грамотное формулирование вопросов и пояснение ответов с высказыванием личного мнения;

– выражение эмоций, организация диалога с учащимися таким образом, чтобы взаимодействие с ними переросло официальные рамки, трансформируясь в межличностное общение;

– исключение глаголов повелительного наклонения (встань, сядь, отвечай), употребление глаголов сослагательного наклонения («Может, тебе удобнее решить другой вариант задачи», «Почему бы тебе не попробовать...»);

– использование глаголов первого лица множественного числа: «Подумаем вместе», «Откроем учебники», «Сравним полученные данные»;

– стимуляция речевой активности учащихся для обмена информацией, подчёркивание достоинств ответа учащегося, а не его слабых сторон;

– аргументация педагогических распоряжений, а не бесцеремонное морализаторство: «Стыдно, Иванов, не понимаешь элементарных вещей»;

– умение импровизировать (вопросы, стимулирующие интерес, шутка, снимающая напряжение);

– отказ от монолога, применение диалогических методов общения на уроке.

Правила культуры спора

Одним из самых сложных видов речевой деятельности педагога является спор, в процессе которого ему приходится возражать кому-то, доказывать что-то. Только высокая культура этого вида диалога страхует от опасности превратить его в ссору, т. е. состояние взаимной вражды. Культура спора обеспечивается соблюдением следующих педагогических правил:

- 1) восприятие несогласия обучаемых как естественной реакции, следствия критического отношения к информации;
- 2) децентрация, т. е. восприятие спорного вопроса глазами оппонента;
- 3) учёт глубинных мотивов конфронтации обучаемых (потребность в личностном самоутверждении, повышение статуса в среде сверстников, обида, эмоциональное возбуждение, состояние психологического дискомфорта и пр.);
- 4) выражение неизменной доброжелательности по отношению к оппоненту, невзирая на репутацию и статус;
- 5) подчёркнутая корректность в острые моменты конфронтации, проявления оскорбительной несдержанности обучаемых. Например, привычное обращение на «ты» заменяется на официальное «вы» и т. д.;
- 6) заинтересованное и уважительное отношение к любой точке зрения, даже абсурдной, забота о сохранении и повышении престижа каждого обучаемого. Критическая оценка конкретных действий, а не личности в целом («Этот поступок представляется мне некрасивым», а не «Ты всегда стремишься сорвать урок, потому что бездельник» и др.);
- 7) контроль за эмоциональной тональностью спора, чтобы предупредить его перерастание в ссору;
- 8) при отстаивании своего мнения использование общепринятых этикетных норм («Мне кажется», «Подумаем вместе», «Может быть, я ошибаюсь» и т. п.), готовность признать ошибки, извиниться за оплошность;
- 9) готовность выполнить просьбы обучаемых, учитывая их интересы, потребности, принять компромиссные решения;
- 10) усиление того, что сближает с обучаемыми;
- 11) терпимость, уступчивость в мелочах;
- 12) стимулирование самооценки обучаемых;
- 13) дисциплинирование аудитории с помощью косвенных воздействий — переключение внимания, шутки и т. д.;
- 14) доминирование экспрессии оптимизма.

Показатели низкой культуры диалога с обучаемыми:

1) ограничение свободы выражения мнений, в особенности несовпадающих с точкой зрения учителя («Хватит спорить о бесспорном», «Тебе ещё рано иметь свои взгляды! Для этого нужно хотя бы прилично учиться»);

2) ориентация лишь на запланированные цели («Опять ты у нас, Кокарев, отнимаешь время пустыми вопросами! Я ничего не успеваю сделать!», «Не отвлекай нас, Семёнова, своими заумными вопросами!»);

3) акцентирование того, что разъединяет с обучаемыми («Как ты можешь так думать, Гаврилова? Твоё несогласие выдаёт незнание материала»);

4) мелочная нетерпимость, придирчивость («Как ты сидишь, Игнатьева! Положи руки на стол», «Как можно не знать таких простых вещей?»);

5) дисциплинирование путём нажима, прямого порицания («Хватит показывать, какой ты умный», «Тебе, Веремеева, лучше бы помолчать и вспомнить о полученной неудовлетворительной отметке!»);

6) угрозы («Попробуйте не выполнить это задание!»);

7) упрёки («Сколько раз напоминала, а ты...», «Я тебя предупредила, а ты не хотел слушать...!»);

8) унижение достоинства («Такого ленивого ученика у меня ещё не было!», «Ну посмотрите на этого “профессора”! Лучше бы постригся»);

9) высмеивание («Ребята, кого напоминает Лазарев? Санчо Панса, правда? Такой же толстый и ленивый»);

10) демонстрация своего превосходства в различной форме: прямой («У тебя что, в голове — две извилины?»), смягчённой («Ты вроде понятливый, а говоришь несуразности»), скрытой («Тут не в чем сомневаться, Никифорова, каждому нормальному человеку это ясно!»);

11) ссылка на свой статус и жизненный опыт как аргумент в споре («Я работаю 20 лет, как ты можешь сомневаться в моих знаниях?»);

12) менторство («Запомни, Хламова, так себя культурные люди не ведут», «Стыдно не знать элементарных вещей»);

13) использование лести, показной доброты, улыбки, ласкательного вокатива («Наташенька, Серёженька») или обмана, запугивания в манипулятивных целях для извлечения своей выгоды, достижения эгоистических целей;

14) доминирование экспрессии пессимизма («Ничего-то вы не умеете. И что мне с вами делать, ума не приложу», «Не представляю, как вы сдадите экзамены») [22, с. 284—286].

Очевидно, что ведение коммуникативного диалога с учащимися требует от учителя высокой культуры — лингвистической, нравственной, психологической, педагогической.

***Рекомендации педагогам
по организации позитивного взаимодействия
с учащимися (по Р. Берну)***

Уделяйте внимание всем учащимся. Учитель должен придерживаться в своём поведении определённой системы, ибо случайный характер взаимодействия с учащимися легко приводит к тому, что с некоторыми детьми он общается чаще всего и больше, чем с остальными, поскольку хочет слышать правильные ответы на свои вопросы. Он призван обеспечить каждому ученику равную возможность принять участие в уроке. Педагог должен быть уверен, что его внимание распределяется равномерно, что он никого не забыл и что его контакт со всеми учащимися занимает более или менее одинаковое время.

Найдите возможность для личного контакта с каждым учащимся. Учитель должен стараться уделить какое-то время для личного общения с каждым учащимся, так как важность индивидуальных контактов нельзя недооценивать. Контакт может длиться недолго, всего несколько секунд, но его роль для формирования «Я-концепции» учащегося очень велика. Особое внимание надо обращать на тихих, пассивных учеников, которые своим поведением провоцируют учителя на то, чтобы он о них забыл.

Хвалите учащихся справедливо. Похвалы учителя являются важным средством стимулирования учебной деятельности, но если адресуются школьнику часто и незаслуженно, то быстро девальвируются, так как он становится к ним невосприимчивым. Похвала с целью стимулирования школьника к учёбе может выполнить эту функцию только в том случае, если она основана на реальной и честной оценке его учебной работы. Когда ученик знает, что учитель принимает его таким, какой он есть, нет нужды в ложных похвалах или попытках приукрасить факты. Позитивное отношение учителя поможет ребёнку

воспринимать истинную информацию о своих достижениях и рассматривать свои неудачи конструктивно с точки зрения того, как их можно преодолеть. Столкновение с реальностью в атмосфере, создаваемой тёплым отношением взрослых и их готовностью принять ребёнка, является необходимым условием формирования у него трезвого и позитивного представления о себе.

Учитывайте индивидуальные особенности учащихся. Важно, чтобы в дополнение к общим требованиям усвоения основного материала перед каждым учащимся ставились индивидуальные цели с учётом уровня его способностей и общего развития. Индивидуальным должен быть и характер поощрений за учебные достижения. Категорически неприемлема тактика сравнительной оценки каждого из учащихся со всем классом. Индивидуальный подход, который предполагает предъявление к учащимся требований, выполняемых без страха потерпеть неудачу, является надёжным средством создания положительных подкреплений в процессе развития позитивного взаимодействия.

Создание благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе

Ряд позиций, которые мешают установлению благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе, выделяет Н. П. Аникеева:

1) «имитатор». Такой педагог любое своё появление в кабинете директора или его заместителя, встречу с родителями учеников проводит как «явление» сверхзанятой личности. Он обязательно «нечаянно» упомянет, что им сделано позавчера, вчера и сегодня и какие планы на будущее. Если в учительской есть другие педагоги, то такой учитель непременно продемонстрирует занятость. Часто держит в руках открытую записную книжку. Время от времени спрашивает, не видел ли коллега директора, который так нужен (особенно, если «имитатор» знает, что директора в школе нет). Он, как правило, очень ревностно следит за количеством одобрений в адрес других педагогов. Если его имитация кем-то не принимается за деятельность, то пойдёт на любой конфликт;

2) «общественный деятель». Педагоги этого типа предпочитают занимать различные выборные общественные должности без учёта своих возможностей. Общественные поручения, за которые они берутся, естественно, отвлекают их от учебно-воспитательной работы с учениками, зато дают возможность чувствовать себя «жертвой чувства долга». Особенно предпочтительны таким «деятелям» общественные поручения за пределами школы, возможность «поучать» коллег. Сами они не склонны к конфликтным ситуациям, но вызывают к себе ироническое отношение членов коллектива. Более того, уход от основной работы может провоцировать и недовольство среди коллег;

3) «генератор саморекламы». Педагогов, реализующих эту позицию в коллективе, прежде всего беспокоит собственный престиж. Они афишируют любое дело, в котором участвуют. Это дело, естественно, объявляется самым значимым в данный период времени. Затем на протяжении очень длительного срока сам факт этого мероприятия и собственного участия в нём «совершенствуется» новыми подробностями. Причём своей роли рассказчик отводит всё большее место. Постепенно создаётся миф об уникальности прошедшего события и о заслугах данного человека. Высокая речевая активность учителя уже выдаётся им за достоинство, без учёта того, на что она направлена. Работники, склонные к саморекламе, как правило, агрессивно относятся к тем, кто самоутверждается в деятельности, а не в разговорах. Такие люди часто становятся центром конфликтных ситуаций и даже их инициаторами;

4) «патриарх». Эту позицию часто предпочитают занимать опытные педагоги, особенно предпенсионного возраста. Они с удовольствием стремятся поучать более молодых, особенно только пришедших в школу учителей. Достаточно часто из их уст звучат утверждения «Вот в наше время...» или «Мы в ваши годы...». Критикуя кого-либо из коллег, сетуют, почему те не обращаются за помощью к опытным товарищам, имея в виду себя. Свои приёмы преподавания считают очень эффективными. При обсуждении любых других методов поворачивают разговор на свои приёмы, акцентируя свои заслуги в их освоении. Эта позиция нередко вызывает раздражение среди окружающих;

5) «прима». Педагог, избравший эту позицию для самоутверждения, обладает реальными данными, благодаря которым может вызывать уважение и учащихся, и коллег. Однако он претендует на то, чтобы быть единственной «звездой». По отношению к тем из коллег,

которые также пользуются популярностью в школьном коллективе, он демонстрирует благожелательность, симпатию, однако за спиной допускает бестактности, намёки на недостаточную компетентность. Данные намёки истолковываются как угодно. Эта позиция наносит наибольший ущерб социально-психологическому климату в коллективе, так как ничего не говорится открыто. Более того, на собраниях, совещаниях «прима» всегда улыбчива, услужлива, поэтому многие в коллективе не понимают, кто является источником психологической напряжённости [2, с.194—195].

Конечно, данные позиции выделены весьма условно и в чистом виде могут встречаться редко. Педагоги, провоцирующие конфликтные ситуации, как правило, имеют в запасе гамму позиций: кроме, например, позиции «примы» и «имитатора» могут в тоже время демонстрировать тип «обличителя».

Средство, которое может помочь таким педагогам переориентироваться, сменить позиции, — гласность в коллективе, принципиальность, взаимная требовательность. Профилактику возникновения подобных ситуаций необходимо проводить ещё в учреждении высшего образования.

***Слагаемые благоприятного
социально-психологического климата
в педагогическом коллективе:***

- 1) стиль руководства со стороны администрации. Административное давление — неизбежное следствие недостатка доброжелательности и взаимного уважения между руководителем и коллективом;
- 2) наличие в педагогическом коллективе творческой атмосферы;
- 3) единство педагогического коллектива: принятие/непринятие молодых специалистов (выпускников учреждений высшего образования);
- 4) распространение явления «адаптационный парадокс», согласно которому в новом коллективе успешно адаптируются те молодые специалисты, которые менее самостоятельны в своих действиях, тогда как более творческие начинающие педагоги значительно чаще становятся источниками конфликтных ситуаций. Это приводит к тому, что молодые творческие педагоги довольно часто уходят из школы, а остаются добросовестные исполнители.

**Рекомендации учителю
по взаимоотношениям с коллегами
(по В. А. Кан-Калику):**

- будьте доброжелательны в отношении к другим членам педагогического коллектива;
- подходите к своим коллегам с оптимистической гипотезой, ищите то, что вас сближает;
- стремитесь к сотрудничеству, постоянно настраивайтесь на желание совместной творческой деятельности;
- стремитесь на опыте ваших коллег найти то, что представляется вам наиболее ценным, интересным, полезным, не сосредоточивайте своё внимание лишь на недостатках;
- ищите общие «профессиональные знаменатели» в работе с другими представителями педагогического коллектива, это поможет в работе [17, с. 187].

Приёмы эффективного слушания

Каждый педагог должен развивать у себя навыки активного слушания. Рассмотрим сравнительные характеристики активного и пассивного слушания (табл. 4).

Эффективное педагогическое общение требует владения приёмами эффективного слушания. Предлагаем рекомендации А. П. Панфиловой:

1) *выявляйте свои привычки слушания*, сильные и слабые стороны, характер допускаемых ошибок, внутренние помехи. Знание своих привычек — это первый шаг к развитию умения слушать. Мотивация на изменение, желание научиться эффективно слушать — это второй и наиболее важный шаг на пути самосовершенствования;

2) *не уходите от ответственности за общение*. Она совместна, поскольку в общении всегда попеременно участвуют двое, то в роли говорящего, то слушающего. Чтобы показать собеседнику, что вы его слушаете, не только посылайте ему невербальные сигналы, но и задавайте уточняющие вопросы, проявляйте активно эмоции (улыбайтесь, смейтесь, расстраивайтесь, когда это уместно);

3) *определите цели своего слушания*. Установлено, что эффективность этого процесса возрастает, если слушатель представляет цель

Т а б л и ц а 4 — Сравнительные характеристики активного и пассивного слушания

| Активное (рефлексивное) слушание | Пассивное слушание |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Попытки побудить собеседника к разговору | Терпеливое ожидание того, чтобы собеседник заговорил |
| Попытки точно воспринять сказанное собеседником и убедиться в точности своего восприятия информации | Ожидание того, когда собеседник окажется в состоянии сказать нечто действительно важное или интересное. Свободный поток собственных ассоциаций под воздействием того, что уловило собственное внимание |
| Попытки удерживать излишне многословного или отвлекающегося собеседника в рамках темы; попытки вернуть его к обсуждаемой проблеме | Отвлечение внимания на что-либо другое при сохранении «маски внимания». Ожидание того, когда собеседник вернётся к теме разговора. Ожидание того, когда собеседник перестанет говорить |

получения информации, т. е. понимает, зачем ему это нужно. Чаще всего такими целями могут быть запоминание, анализ и оценка содержания информации, а также доверительные отношения с собеседниками.

Чаще всего слушают:

- чтобы помочь другим (активное/эмпатическое слушание);
- чтобы проанализировать и оценить содержание услышанного;
- чтобы запомнить содержание услышанного;
- чтобы понять содержание услышанного;
- чтобы услышать.

Как свидетельствуют специалисты, больше всего энергии занимает «эмпатическое слушание», когда нужно не только услышать собеседника, но и вчувствоваться в него, сопереживать ему или сорадоваться.

Поставленные цели требуют от слушающего целый ряд умений и навыков работы с информацией. Так, при слушании «чтобы понять», предполагается поиск ключевых слов и фраз; «чтобы лучше запомнить информацию», необходима хорошая память или владение специальными техниками запоминания (ведение записей, повторение, визуализация, перефразирование услышанного своими словами и т. д.). При слушании «в целях анализа и оценки содержания» необходимо иметь развитые аналитические способности, уметь различать факты и давать оценки, распознавать ошибки и противоречия в аргументах;

4) *умейте сосредоточиться на том, что говорит собеседник.* Это требует определённых усилий, поскольку сосредоточенное внимание удерживается, по мнению специалистов, не более 1 минуты. Старайтесь до минимума свести ситуационные помехи. Не допускайте «блуждания» мыслей и внутренних размышлений;

5) *будьте внимательны.* Умейте поддерживать с собеседником визуальный контакт, но не рассматривайте его пристально (часто это принимается за враждебность) и не избегайте взгляда (что интерпретируется как неискренность). Следите за тем, чтобы ваши позы и жесты говорили о том, что вы слушаете собеседника. Демонстрируйте свой контроль за информацией репликами типа «да, да, я вас слушаю, понимаю...»; «это интересно»; «не может быть»;

6) *старайтесь понять не только смысл слов, но и чувства собеседника.* Помните: люди передают свои мысли и чувства «закодированными», в соответствии с принятыми социальными нормами. Как отрицательные или положительные чувства, связанные со страхом, ненавистью, горем, счастьем, неудовлетворённостью, так и другие сильные эмоциональные переживания говорящего могут быть скрыты и не восприняты слушающим, способны вызвать у него неадекватную эмоциональную реакцию. Вот почему необходимо учиться «считывать» невербальные сигналы, позволяющие прочувствовать экспрессию собеседника и корректно на нее откликнуться;

7) *умейте быть наблюдательными.* Особенно важно следить за невербальными сигналами (языком тела) собеседника, поскольку на эмоциональное общение приходится достаточно большая часть любого разговора. Информативно не только лицо человека (как он на вас смотрит, как поддерживает контакт), но и то, как сидит или стоит, как себя ведёт во время разговора. При этом постарайтесь обращать внимание, совпадают ли слова и невербальные сигналы (движения глаз и правой руки) собеседника, есть ли между ними гармония, конгруэнтность. Психологи установили, что если человек лукавит, лжёт, противоречит себе, то его речевые и неречевые сигналы не совпадают. И если собеседник замечает такие расхождения между выразительными средствами, то уже на подсознательном уровне он может засомневаться в искренности говорящего;

8) *высказывайте одобрительную реакцию по отношению к собеседнику.* Ваше одобрение помогает ему точнее выразить свои мысли. Любая отрицательная реакция слушателя, выраженная невербально (просто отвернулись от говорящего, закрыли лицо руками, повернули ноги

в сторону выхода, смотрите на часы, ёрзаете, положили на стол портфель и т. д.), вызовет у говорящего защитную реакцию, чувство неуверенности и настороженность.

Для того чтобы вас слушали, рекомендуется следующее:

– исключайте безличные предложения, например «было проведено...», «было изучено...», «были спланированы перспективные направления...». Широко используйте форму первого лица: «мы спланировали» или «я изучил...», используйте «Вы-подход» (например, «вам будет интересно узнать...», «это поможет вам...», «для вас важно...»);

– говорите не слишком быстро, но и не медленно. Не пускайтесь в «галоп» — даже если времени на выступление мало, говорите в умеренном темпе;

– голосом выделяйте существенные моменты вашей речи: слова, понятия, части предложений, цифры;

– обращайтесь на ваши жесты; пользуйтесь ими с учётом их информативности и необходимости для прояснения или подтверждения какой-либо мысли в ситуации делового общения;

– не перегружайте свою речь иностранными словами, придавая ей тем самым важность или научность и вызывая у слушателей лингвистический или семантический барьер [31, с. 83—85].

Памятки по организации эффективного педагогического взаимодействия учителя с родителями учащихся

Рекомендации педагогу по организации эффективной индивидуальной работы с родителями учащихся

Индивидуальная работа с родителями предполагает консультирование родителей по конкретным воспитательным проблемам, проведение индивидуальных бесед, интервьюирование, анкетирование и т. п. Она основывается на потребности в обмене информацией, педагогическими знаниями. Педагог по мере необходимости посещает семьи школьников, приглашает родителей в школу. Важно дать понять родителям, что учитель открыт к сотрудничеству.

Непосредственное общение педагога с одним из родителей (или членов семьи) будет эффективным, если соблюдать следующие условия:

- психологически подготовить себя к предстоящей беседе, консультации (позитивное отношение к предстоящему), продумать и осуществить психологическую подготовку родителей (избавить их от страха, излишнего волнения, напряжения), продемонстрировать заинтересованность, такт, уважение и доброжелательность, исключить повышенный тон, раздражение;

- никогда не начинать общение с указания на отрицательные примеры, факты, события, связанные с поведением или учёбой ребёнка, а обязательно выявить и подчеркнуть положительные моменты в его развитии;

- учитывать возрастные и индивидуальные особенности родителей, уровень их образования, особенности пола, состояние, в котором они находятся на данный момент;

- внимательно, терпеливо выслушать все сомнения, противоречия, жалобы, несогласие родителей, подчеркнуть их позитивные усилия в воспитании ребёнка;

- тактично указать на ошибки, дать обоснованные и конкретные рекомендации, при этом разъяснить, что нет универсальных средств, что воспитание является многовариантным, требует поиска и творческого подхода;

- обосновать свои замечания, выводы, которые относятся к ребёнку, родителям, характеру отношений в семье и т. п.;

- стараться укреплять, а не разрушать веру родителей в возможности ребёнка, в его позитивное развитие;

- целенаправленно формировать у родителей ощущение необходимости в сотрудничестве с педагогами школы, уверенность в искреннем желании педагогов помочь родителям и ребёнку и конструктивно взаимодействовать с ними;

- стимулировать и поддерживать у родителей интерес к педагогическому самообразованию, формированию психолого-педагогической культуры [9, с. 14—15].

Портрет педагога при конструктивном взаимодействии с родителями

Профессиональные качества педагога, необходимые для конструктивного взаимодействия с родителями учащихся:

- обладает устойчивой потребностью в самосовершенствовании в сфере общения с родителями;
- признаёт роль родителей в воспитании детей как ведущую и роль педагога как их «помощника»;
- стремится к активному и содержательному общению с родителями с целью оказать им помощь в воспитании детей;
- обладает высокой степенью диалогичности в общении с родителями;
- проявляет внимание, выдержку, тактичность, другие профессионально значимые качества во время общения;
- владеет знаниями о семье, специфике семейного воспитания, методах изучения семьи и образовательных потребностей родителей;
- учитывает социальные запросы родителей (интересы, образовательные потребности) при организации общения с ними;
- умеет планировать предстоящее общение: подбирать необходимую информацию, традиционные и нетрадиционные формы организации общения и методы активизации родителей;
- обладает развитыми коммуникативными навыками.

Формы конструктивной критики:

1) подбадривающая критика: «Ничего, в следующий раз сделаете лучше. А сейчас — не получилось»;

2) критика-надежда: «Надеюсь, что в следующий раз вы сделаете это задание лучше»;

3) критика-аналогия: «Раньше, когда я был таким, как вы, молодым специалистом, то тоже допустил точно такую же ошибку. Ну и попало мне от администрации!»;

4) критика-похвала: «Работа сделана хорошо, но не для этого случая»;

5) критика-озабоченность: «Я очень озабочен сложившимся положением дел, потому что за невыполнение этого задания в срок несёт ответственность весь коллектив»;

6) безличная критика: «В нашем коллективе есть ещё работники, которые не справляются со своими обязанностями. Не будем называть их фамилии. Думаю, что они и сами сделают для себя должные выводы»;

7) критика-сопереживание: «Я хорошо вас понимаю, вхожу в ваше положение, но и вы поймите меня. Ведь дело-то не сделано»;

8) критика-сожаление: «Я очень сожалею, но должен отметить, что ваша работа выполнена некачественно»;

9) критика-удивление: «Как?! Неужели вы ещё не сделали работу? Не ожидал...»;

10) критика-ирония: «Делали, делали и сделали. Работка что надо! Только как теперь в глаза начальству смотреть будем?!»;

11) критика-намёк: «Я знал одного человека, который поступил точно так же, как вы. Потом ему пришлось плохо...»;

12) критика-смягчение: «Наверное, в том, что произошло, виноваты не только вы...»;

13) критика-замечание: «Не так сделали. В следующий раз советуйтесь, если не знаете, как выполнить задание!»;

14) критика-предупреждение: «Если вы ещё раз допустите ошибки, пеняйте на себя!»;

15) критика-совет: «Я вам советую не горячиться, подождите, остыньте и завтра с новыми силами проанализируйте, что и как нужно поправить»;

16) конструктивная критика: «Работа выполнена неверно. Что конкретно собираетесь предпринять?!» или «Работа не выполнена. Рассмотрите возможность использования такого-то варианта»;

17) критика-опасение: «Я очень опасаясь, что и в следующий раз работа будет выполнена на таком же уровне»;

18) критика-окрик: «Стой! Что ты делаешь? Разве можно так выполнять эту работу?»;

19) критика-покровительство: «Да! Не получилось! Ну ничего, я вам помогу».

Формы деструктивной критики:

1) критика-упрёк: «Ну что же вы? Я на вас так рассчитывал!» или «Эх вы! Я был о вас более высокого мнения!»;

2) критика-укоризна: «Что же вы сделали так некачественно? Да ещё и не вовремя?!»;

- 3) критика-требование: «Работу вам придется переделать!»;
- 4) критика-вызов: «Если допустили столько ошибок, сами и решайте, как выходить из положения»;
- 5) критика-обида: «Эх вы! Не ожидал я от вас такого! Где же ваша совесть?!»;
- 6) критика-угроза: «Я вынужден применить к вам самые строгие дисциплинарные меры» [44, с. 161—162].

Защита от манипуляций в педагогическом взаимодействии

Выделяется две стратегии защиты от манипуляции: 1) установка на разрушение воздействия; 2) установка на использование манипулятивного воздействия в своих интересах.

Способы защиты от манипуляции:

1) защита от манипулирования предполагает постоянное, чёткое и ясное сохранение в сознании ваших главных интересов;

2) так как манипулирование — это игра на эмоциях и чувствах человека, следовательно, защитой от манипуляций может выступать эмоциональный самоконтроль. Важно, чтобы решения принимались трезвым сознанием, не сердцем, а разумом. Научитесь наблюдать за своими чувствами и эмоциями со стороны и в моменты принятия важных решений гасите излишнюю эмоциональность;

3) прежде чем соглашаться на предложение, вам навязываемое, уделите больше времени его принятию. Ограниченность во времени является в руках манипулятора хорошим средством. Люди часто принимают неверные решения и идут на поводу, когда у них недостаточно времени на размышление. Не спешите. Наличие времени на обдумывание позволит оценить ситуацию, отыскать пути выхода из критического положения. Возможно, оттягивание вызовет чувство сомнения, а это повод для уточняющих расспросов и поиска обходных путей;

4) часто люди, которые регулярно подвергаются манипуляциям, попросту не умеют отказывать, не могут в нужный момент сказать «нет». Научившись говорить «нет» людям, которые вас используют, вы будете говорить «да» своим желаниям и своим интересам;

5) активным способом защиты от манипуляций является их выявление. Ведь манипуляция — это часто тайное, скрытое воздействие.

В таком случае можно вскрыть намерения манипулятора. С недоверием в голосе уточните какой-либо вопрос, или спросите о целях, которые он преследует;

б) критическое замечание, негативная оценка манипулятивного сигнала, его осуждение, насмешка по отношению к действиям манипулятора — всё это ослабляет манипулятивное вторжение или сводит его на нет. Используйте этот способ только в случае, когда не боитесь испортить тёплые отношения;

7) игнорирование — ещё один способ, только, в отличие от предыдущего, более сдержанный (пассивный). Надо просто сказанное манипулятором пропустить мимо ушей. Можно при этом тактично намекнуть, что вы поняли, что он пытался сделать, например, с помощью паузы в разговоре, или конструктивного предложения с вашей стороны, или фразы — «Может, мы всё-таки поговорим о чём-то другом, вы не против?»;

8) ответ манипуляцией на манипуляцию. Когда вы понимаете суть происходящего, видите, куда направлены скрытые послы собеседника, вы позволяете манипулятору продолжить то, что он делает, но уже под своим контролем и в своих же интересах. Например, можно согласиться на то, что хочет манипулятор (если вам это не навредит), но поставить своё «маленькое» условие. Главное, чтобы эффект соответствовал его интересам и он не понял, что он раскрыт;

9) одним из способов защиты от манипуляции является непредсказуемость. Непредсказуемый человек неуязвим, о нём сложно составить мнение, к нему сложно подстроится. «К часто меняющимся замкам ключ подобрать почти невозможно». К непредсказуемости чаще всего склонны люди, обладающие уверенностью в себе, люди с высоким уровнем самооценки, их спонтанность естественна и адекватна ситуации, они изобретательны и находчивы, они самодостаточны и не теряются в сложных ситуациях;

10) также не теряются в сложных ситуациях коммуникабельные люди. Имея за плечами богатый опыт общения, они с лёгкостью определяют моменты, когда ими хотят манипулировать, и грамотно уходят от этого. Развивайте навыки коммуникативного общения, это защитит вас от манипулирования.

**Как вести себя во время выступления
перед родителями, коллегами,
во время ведения урока, если:**

1) Вы на полуслове забыли, о чём надо говорить. Повторите последнюю фразу дословно, а затем другими словами, при этом вспоминая или подглядывая в план. За это время Вам удастся «поймать» смысл забытого. В противном случае сделайте паузу и переходите к следующему пункту плана словами «Теперь я расскажу о...»;

2) Вы оговорились, учащиеся смеются. Следует тоже посмеяться, прибегнуть к юмору. Если реакции не последовало, надо продолжать дальше, как ни в чём не бывало;

3) Вас не слушают. Не следует повышать голос. Воспользуйтесь приёмом «Я-высказывания»;

4) ученик (коллега, родитель) в резкой, неприятной форме перебивает, не соглашается с Вами, бросает колкие реплики. Переведите разговор в простое обсуждение содержания — этот приём обезоруживает;

5) Вам задают дополнительные вопросы, на которые Вы не знаете ответа (Вам так кажется). Прежде чем отвечать, сформулируйте в уме. Если не знаете ответа, скажите об этом, но не показывайте, что чувствуете себя задетым. Учитель не может знать абсолютно всё;

6) Вы закончили говорить, но вдруг вспомнили, что забыли сказать, о чём-то важном. Не следует говорить «Да, я забыл сказать...», лучше дать формулировку «Вернёмся к ...», «Необходимо добавить к сказанному...», «Кроме того, надо сказать, что...». Поскольку при восприятии действует закон «первого и последнего слова», так называемый «эффект края», значит то, на чём акцентируете внимание в конце выступления, и запомнится лучше [27].

Наряду с научно обоснованными принципами обучения и воспитания, в своей деятельности педагогу важно помнить и о принципах «середины» Аристотеля:

- Уравновешенность — середина между гневливостью и безгневием.
- Щедрость — середина между расточительностью и скупостью.
- Благородство — середина между кичливостью и приниженностью.
- Широта — середина между мотовством и мелочностью.
- Негодование — середина между завистью и злорадством.
- Чувство собственного достоинства — середина между своенравием и подхалимством.

- Скромность — середина между бесстыдством и стеснительностью.
- Чувство юмора — середина между шутовством и дикарством.
- Дружелюбие — середина между лестью и враждой.
- Правдивость — середина между притворством и хвастовством.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ОТРАБОТКЕ НАВЫКОВ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Упражнения по определению своей педагогической позиции

У п р а ж н е н и е 1. «Современный» — «идеальный»

Упражнение предлагается для письменного выполнения в парах (на листе бумаги, разделённом заранее на 4 равные части).

Задание предлагается пошагово:

- 1) охарактеризовать десятью прилагательными а) современного школьника; б) современного учителя;
- 2) обозначить по три ключевых характеристики.

Выделенные характеристики каждой пары визуализируются для всех в общий список. Осуществляется подсчёт положительных, негативных и нейтральных качеств.

Делается вывод об «эффекте установки»: современные школьники изначально воспринимаются будущими педагогами через призму негатива, а значит, эффективное педагогическое взаимодействие с ними установить сложно.

Далее предлагается составить перечень желаемых качеств (количество не ограничено): а) современного школьника; б) современного учителя.

Параметры визуализируются. Ведётся обсуждение на предмет степени отражения собственных личностных качеств во втором списке.

У п р а ж н е н и е 2. «Кто Я?»

Упражнение предлагается для письменного самостоятельного выполнения:

- а) перечислить десять ключевых характеристик своей личности;

б) определить, которые из них наиболее важны для осуществления эффективного взаимодействия в профессиональной педагогической деятельности.

После выполнения ведётся обсуждение результатов по вопросам: Какие качества кажутся наиболее важными? Почему? Как много качеств выделили?.

У п р а ж н е н и е 3. «Вывеска»

Упражнение предлагается для письменного самостоятельного выполнения.

В старину существовал обычай: на воротах замка (либо на щите рыцаря) изображался родовой герб и девиз, т. е. краткое изречение, выражающее руководящую идею или цель деятельности владельца. В настоящее время гербы и девизы заменили вывески. Сформулируйте лаконично свой девиз, своё педагогическое кредо, которое будет отражать отношение к профессии, к жизни, к себе.

У п р а ж н е н и е 4. «Список качеств, важных для общения»

Цель: обсудить различные точки зрения на стиль общения людей.

Проведение:

1-й этап. Студентам необходимо самостоятельно и индивидуально составить список качеств, важных для общения. Чем больше качеств они включают в этот список, тем интереснее будет работать на 2-м этапе. При составлении списка студентам необходимо представить себе общительного человека и ответить на следующие вопросы: «Каким он должен быть? Чем он отличается от других людей?»;

2-й этап. Педагог организует дискуссию, основная цель которой — выработать общий список качеств, важных для общения. При этом любой участник может высказать своё мнение, разумеется, аргументируя его, приводя примеры, иллюстрирующие, как и когда эти качества помогали преодолеть то или иное препятствие, улучшить отношения с окружающими.

Названные качества включаются в общий список и после обсуждения записываются на лист формата А1;

3-й этап. Каждый студент записывает в свой листок только что составленный общий перечень качеств, важных для общения. Он имеет следующий вид:

| Качество | Самооценка |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Умение слушать Тактичность Умение убеждать Интуиция Наблюдательность Душевность Энергичность Открытость | |

В графе «Самооценка» каждому необходимо поставить оценку по 10-балльной шкале, а затем подписать оценочный лист и сдать педагогу [19, с. 24].

У п р а ж н е н и е 5. «Оценка группы»

Цель: обсудить различные точки зрения на стиль общения людей.

Проведение: педагог предлагает студентам вернуться к списку качеств, важных для общения, и самооценкам, т. е. к тому, что они сделали ранее.

У каждого студента будет возможность ещё раз просмотреть списки и свои оценки. В случае необходимости они могут внести коррективы как в сторону повышения, так и снижения оценки. На эту работу отводится 3 минуты. Затем педагог проводит групповую экспертизу самооценок. Для этого он объединяет участников в микрогруппы. Микрогруппа может утвердить самооценку студента, если ни у кого из остальных нет существенных замечаний, или изменить её. Для этого необходимо привести веские аргументы по тем пунктам, которые вызвали сомнения. Каждый студент имеет право высказать своё мнение и предложить свой вариант оценки. Если в микрогруппе будет достигнут консенсус, то студент должен внести изменения по самооценке в свой перечень в графу «оценка группы» [19, с. 26]:

| Качество | Самооценка | Оценка группы |
|----------|------------|---------------|
| | | |
| | | |

Упражнения на установление ролевой структуры в общении

У п р а ж н е н и е 1. «Ролевое общение»

Участники (не более 10 человек) садятся в круг. В середине — конверты с заданиями. Содержание каждого задания заключается в том, чтобы продемонстрировать определённый стиль общения с людьми.

Никто не должен показывать содержание своего конверта другим до момента окончания дискуссии и анализа.

Задаётся тема дискуссии. Каждый участник, кроме участия в дискуссии, должен выполнить своё индивидуальное задание, содержащееся в конверте.

Образцы заданий

1. «Ты как минимум два раза выскажешься во время дискуссии. Всякий раз будешь говорить что-то на обсуждаемую тему, но твои слова должны быть абсолютно не связаны с тем, что говорили другие. Будешь вести себя так, словно совершенно не слышал того, что говорили до тебя...».

2. «Ты как минимум два раза выскажешься во время дискуссии. Будешь слушать других только затем, чтобы найти в чьих-то словах предлог для смены направления разговора и подмены его обсуждением заранее намеченного тобой вопроса. Постарайся вести разговор в нужном для тебя направлении...».

3. «Будешь активно участвовать в разговоре и вести себя так, чтобы у других создалось впечатление, что ты очень много знаешь и очень много пережил...».

4. «Как минимум пять раз постарайся влезть в разговор. Будешь слушать других главным образом для того, чтобы в своих словах вынести какие-то оценки конкретным участникам дискуссии (например, начинающиеся со слов “Ты — ...”). В основном будешь ориентироваться на то, чтобы давать оценки членам группы».

5. «Не менее трёх раз выскажись в ходе дискуссии. Внимательно слушай других и каждую свою реплику начинай с пересказа своими словами того, что говорил предыдущий оратор (например, “Правильно ли я тебя понял, что...”»).

6. «Твоё участие в разговоре должно быть направлено на то, чтобы помочь другим как можно более полно выразить свои мысли, способствовать взаимопониманию между членами группы».

7. «Вспомни, как обычно выглядит твоё поведение во время дискуссий, постарайся, чтобы в этот раз было иначе. Попробуй изменить свой обычный способ поведения на более совершенный».

8. «Тебе не даётся никакого задания, веди себя во время дискуссии так, как обычно ведёшь себя во время групповых обсуждений».

По окончании упражнения анализируются конкретные особенности поведения участников дискуссии, соответствующие разным стилям поведения. Делаются выводы о продуктивности в общении «хорошего слушания», точного отражения позиции партнёра по взаимодействию. Подчёркивается не меньшее значение способностей осознавать свои чувства и действия в различные моменты интеракций с другими членами группы. Обсуждаются конкретные действия, помогающие быть услышанными [46, с. 245].

У п р а ж н е н и е 2. «Установление ролевой структуры»

Перед началом упражнения всем участникам сообщается, что исполнителям ролей будет индивидуально дана инструкция как себя вести в процессе дискуссии, задачей же остальных будет внимательное наблюдение за ходом обсуждения темы. После окончания дискуссии (а она прерывается преподавателем, когда исполнители ролей, по его мнению, достаточно явно продемонстрировали модели поведения, определяемые инструкцией) оглашается ролевой список (можно не оглашать), и наблюдателям предлагается определить, кто какую роль играл. Ролевой список может быть произвольным, вариантом может быть следующий:

– «инициативный» — его задача с самого начала захватить инициативу и попытаться с помощью аргументов и эмоционального напора склонить большинство группы к поддержке его позиции;

– «спорщик» — ему предлагается встречать «в штыки» выдвинутые предложения и защищать противоположные точки зрения, его девиз — «я спорю, потому что я спорю»;

– «согласитель» — его задачей является выражение согласия с любыми высказанными точками зрения и поддержка всех высказываний, но можно дать и более увлекательное задание — пытаться выделять в выступлениях других участников нечто рациональное и выражать поддержку и согласие по отношению именно к этим моментам;

– «оригинал» — ему предлагается не ввязываться в спор и время от времени выдвигать какие-либо неожиданные предложения;

– «организатор» — его роль состоит в том, чтобы обеспечить выявление позиций всех участников дискуссии; он побуждает ещё не высказавшихся выразить свою точку зрения, задаёт уточняющие вопросы, демонстрирует заинтересованность ходом обсуждения, а затем пытается подвести промежуточный итог и определить свою позицию.

После окончания дискуссии можно задать наблюдателям вопрос: «Кто, по вашему мнению, был лидером, вёл дискуссию, задавал ей тон?». Мнения могут служить хорошим материалом для анализа феномена лидерства. Желательно спросить исполнителей ролей, были ли у них какие-либо трудности в выполнении инструкции. Нередко отмечается, что мешала увлечённость темой разговора. Поэтому в качестве предмета дискуссии не стоит выбирать какую-либо остро актуальную проблему, так как ролевые установки почти автоматически обеспечивают достаточно оживлённое обсуждение любой темы, в которой участники чувствуют себя в какой-то степени компетентными.

Обсуждение результатов упражнения позволяет констатировать эго-потребности, стремление производить определённое впечатление на окружающих, а также позволяет анализировать средства самоподачи, использованные исполнителями для демонстрации содержания ролевых предписаний [16, с. 27—28].

У п р а ж н е н и е 3. «Правила ведения дискуссии»

Участникам дискуссионной группы даются индивидуальные предписания по сознательному нарушению одного из правил ведения дискуссии. Задача наблюдателей — определить, какое именно правило нарушалось в процессе обсуждения. При формулировке инструкций удобно воспользоваться сводом правил дискурса, составленным Г. П. Грайсом. Для группы из пяти участников эти правила могут быть сформулированы следующим образом:

1. «Не говори больше, чем нужно!».
2. «Не говори меньше, чем нужно!».
3. «Не говори неправды!».
4. «Не отклоняйся от темы!».
5. «Выражайся ясно!».

Прервать ход обсуждения можно, когда все участники явным образом нарушили указанные правила.

Анализ позволяет установить тесную связь ряда правил: нередко говорящие слишком мало или слишком много идентифицируются как говорящие неясно [16, с. 29].

Упражнения по формированию первого впечатления

У п р а ж н е н и е 1. «Приветствие»

Задание: обыграть предложенные ситуации.

Ситуация 1. Вы вошли в незнакомый класс для проведения урока. Необходимо поприветствовать учащихся, позитивно настроив их на себя и на предстоящее общение. Перед вами: а) младшие школьники; б) учащиеся среднего звена; в) старшеклассники.

Ситуация 2. Вы впервые проводите родительское собрание, присутствуют все родители учащихся вашего класса. Вам необходимо войти, поздороваться. С чего начнёте разговор?

Ситуация 3. После окончания учреждения высшего образования Вы приходите на первое место работы. Каковы будут ваши первые слова при встрече: а) с коллегами; б) администрацией.

Условия выполнения задания: 1) работаем по цепочке; 2) нельзя повторять способ приветствия предыдущего участника; 3) через 5-6 приветствий по хлопку ведущего необходимо изменить ситуацию приветствия.

Запомните, чье приветствие понравилось больше.

Подведение итогов задания с помощью следующих вопросов: «Сколько новых интересных приветствий прозвучало? (Назовите участников.) Насколько адекватным было приветствие в изменившейся ситуации приветствия? Какие ощущения вы испытывали при смене ситуации? С каким контингентом слушателей было легче всего выбрать форму, манеру приветствия? Чье приветствие понравилось больше? (Перед аудиторией повторяются наиболее удачные приветствия.)».

У п р а ж н е н и е 2. «Знакомство с классом»

Задание: подобрать наиболее эффективные приёмы первого знакомства с классом, так как первый урок во многом предопределяет дальнейшую работу учителя в этом классе. Какие сведения о себе и в какой форме Вы сообщите ребятам начальной школы? Среднего звена? Старших классов?

У п р а ж н е н и е 3. «Первое впечатление»

Цель: формирование умения производить первое впечатление с учётом выбранного образа преподавателя.

Задание: обыграть образ преподавателя.

Первое впечатление о человеке очень стойкое, и поэтому нужны сильные воздействующие эффекты, чтобы его изменить. Чаще всего вначале мы воспринимаем не содержание информации, а личность, которая преподносит эту информацию. Постараемся представить с помощью разыгрывания образ педагога:

– «Наблюдателя» (девиз «Я вас не трогаю, вы меня не трогайте»);
– «Наполеона» (девиз «Дети — это неприятное, но необходимое в моей деятельности»);

– «Доктора Фауста» (девиз «Я сделаю вас такими, какими хочу видеть»);

– «Кота Леопольда» (девиз «Ребята, давайте жить дружно!»).
Придумайте свой образ и девиз.

На демонстрацию образа даётся не более 1 минуты. Команда «актёров» выходит из аудитории. Каждый представляет свою роль. Зрители распознают роль педагога. Они могут для полного раскрытия образа задать вопросы, предложить некоторые реплики персонажу. Оценка актёру даётся по 5-балльной системе.

Вопросы для анализа упражнения: «Как влияет на яркость первого впечатления образ личности педагога? На что мы обращаем внимание в первый момент встречи? Какие ассоциации или воспоминания появились у вас в связи с наблюдением того или иного образа? Всегда ли в реальной жизненной ситуации мы сразу реагируем на роль?» [27, с. 85].

Упражнения по развитию навыков конструктивного взаимодействия педагога с родителями учащихся

У п р а ж н е н и е 1. «Фразы для начала беседы с родителями»

Цель: развивать умение анализировать и «прочувствовать» смысл словесного обращения к собеседнику (-ам).

Задание: проранжировать (рассортировать) фразы к воображаемой беседе с родителями.

Правила для ранжирования: для начала беседы выбираются фразы, в которых:

1) утверждается осведомлённость собеседника в обсуждаемой проблеме;

2) инициатор беседы уверен в себе;

3) исключаются неуважение и пренебрежение к собеседнику, вынуждающие его обороняться, подыскивая контраргументы;

4) обращение непосредственно к собеседнику формулируется в форме «Вы-подхода».

Варианты фраз: «Извините, если я помешала...»; «Я бы хотела...»; «Вероятно, вы об этом ещё не слышали...»; «Вам будет интересно узнать...»; «Я бы хотела ещё раз услышать...»; «Мне представляется интересным то, что...»; «Я пришла к такому выводу, что...»; «Вы хотите...»; «Думается, Ваша проблема заключается в том, что...»; «Давайте с Вами быстро обсудим...»; «Как Вы знаете...»; «Хотя Вам это и неизвестно...»; «Пожалуйста, если у Вас есть время меня выслушать...»; «Вы, конечно, об этом ещё не знаете...»; «А у меня на этот счёт другое мнение...»; «Конечно, Вам уже известно...»; «Вы, наверное, об этом слышали...».

Последовательность выполнения:

1) найти в предложенном перечне пять «неудачных» фраз, которые не следует употреблять;

2) найти «нежелательные» фразы и смысловые пары к ним («желательные»).

У п р а ж н е н и е 2. «Ребёнок» — «Взрослый» — «Родитель»

Цель: изменение ролевой позиции в общении.

Задание: произнести каждую фразу во всех трёх ролевых позициях («Ребёнок», «Взрослый», «Родитель») по «заказу» одного из партнёров по упражнению. Если второму произнесение кажется неубедительным, он просит повторить фразу ещё и ещё раз.

Фразы для упражнения: «Когда-нибудь Вы поймёте, что мои требования к ребёнку были справедливы»; «Если Вас не затруднит, мне хотелось бы поговорить о Вашем ребёнке»; «Вам, несомненно, известны успехи Вашего сына в рисовании» (можно использовать собственные фразы).

У п р а ж н е н и е 3. «Я-сообщение» или «Ты-сообщение»?

Цель: развитие умения ориентироваться в способах диалогического общения, используя технику «Я-сообщений» и «Ты-сообщений» («активного слушания»).

Задание: определить, с какой из техник диалогического общения может быть соотнесена каждая из перечисленных ниже фраз:

а) с техникой «активного (рефлексивного) слушания», когда другому как бы «возвращается» то, что он вам поведал, и что вы поняли о том, что случилось с другим человеком, при этом обозначив его чувство;

б) с техникой «Я-сообщения», когда каждая фраза произносится от первого лица («я», «мне», «меня»), когда человек говорит о своих собственных ощущениях, переживаниях, а не о другом человеке и его поведении;

в) с традиционной вопросительной формой высказывания.

Свои точки зрения надо обосновать.

Примеры высказываний:

1. Что Вы сейчас чувствуете?
2. Чего Вы сейчас боитесь?
3. Вы боитесь, что я могу сказать что-то неприятное о Вашем ребёнке?
4. Я правильно Вас поняла, что Вы боитесь моей оценки?
5. А как я могу Вас оценить или наказать?
6. Мне тоже бывает неприятно, когда я чувствую, что меня оценивают.
7. Вы не уверены, что я к Вам отношусь хорошо, и Вам хотелось бы услышать от меня подтверждение этому?
8. Мне неинтересно, когда в общении ждут активности только от меня.
9. Я хочу прервать нашу беседу, так как мне трудно сейчас понять, что происходит.
10. Мне спокойно и приятно разговаривать с Вами.
11. Вам хочется, чтобы я помнила, что Вы нуждаетесь в поддержке и снисхождении?
12. Можете ответить, по поводу чего Вы сейчас смеетесь?

У п р а ж н е н и е 4. «Выбор адекватной техники взаимодействия с родителями учащихся»

Задание: выбрать и обосновать один из предлагаемых вариантов дальнейших действий педагога.

Ситуация. «Педагог огорчён тем, что на встрече родителей класса, которую все оценили как полезную, отсутствовали некоторые мамы и папы, а им, по мнению учителя, было бы желательно услышать то, о чём шла речь».

Варианты действий:

а) подготовите папку-передвижку на основе материалов состоявшейся встречи и предложите (по очереди) отсутствовавшим родителям самостоятельно ознакомиться с ними;

б) выскажете своё неодобрение родителям в форме замечания типа «Очень жаль, что вам не удалось прийти...»;

в) искренне поделитесь с одним из участвовавших во встрече родителей своим огорчением по поводу пассивности некоторых мам и пап и попросите его ненавязчиво поделиться своими впечатлениями от встречи с теми, кого на ней не было. Вы надеетесь, что отсутствовавшим захочется побеседовать с Вами на тему, обсуждавшуюся во время встречи;

г) в личной беседе поинтересуетесь причинами отсутствия родителей на встрече;

д) не будете придавать отсутствию некоторых родителей на встречах особого значения: участвовать в них или нет — их право;

е) попытаетесь сначала понять, какие чувства у Вас вызывает отсутствие некоторых родителей на встречах, к которым Вы тщательно готовитесь, затрачивая на это много сил и времени. Разобравшись в себе, поделитесь с каждым из непришедших родителей своими переживаниями, подчеркнув в то же время, что их право решать, участвовать во встречах или нет.

У п р а ж н е н и е 5. «Слово родителю!»

Цель: развитие умения гибко реагировать на неожиданности в процессе общения с аудиторией, развитие чувства уверенности в себе. Рефлексия студентами собственной модели коммуникативного поведения.

Задание: обыграть ситуации (сначала экспромтом, а затем даётся время на анализ и коррекцию поведения, при необходимости).

Примерные задания.

1. Представьте, что Вы объявили тему встречи и предложили родителям обсудить её, но никто не хочет говорить. Как Вы себя поведёте?

2. Представьте, что один из родителей, излагая свою точку зрения, разгорячился и ушел в сторону от обсуждаемой темы. Как вы будете реагировать на это?

3. Допустим, что дискуссия продолжается уже целый час. У вас есть ещё 10—15 минут для завершения её. Один из родителей ни разу не высказался, хотя несколько раз пытался, но его перебивали другие. Как вы поведёте себя в этом случае?

У п р а ж н е н и е 6. «Правила учителя»

Независимо от того или иного метода, приёма, средства, формы, которые использует педагог во взаимодействии с семьёй, в любой встрече, как отмечает Л. И. Маленкова, всё должно отвечать пяти основным моментам (правилам):

1. Что хорошего я могу сказать о ребёнке?
2. Что меня тревожит, беспокоит в ребёнке?
3. Каковы причины данного явления?
4. Какими путями и средствами, с помощью каких методов и форм можно устранить негативные явления?
5. Какова общая стратегия и тактика деятельности педагога и родителей?

Задание: поразмышляйте, что нужно знать и уметь педагогу, чтобы всегда соблюдать названные правила [30, с. 39—40].

У п р а ж н е н и е 7. «Педагог—родитель»

Учитель в дневнике учащегося сделал запись «Поведение в столовой — “2”». Рассерженный родитель пришёл разбираться с педагогом. По его мнению, у него очень спокойный ребёнок, а воспитатель совершенно не имеет права оценивать поведение детей в столовой. Между педагогом и родителем завязывается спор.

Задание: продумать и обосновать коммуникативное поведение учителя, ориентированное на продуктивное взаимодействие.

Упражнения по развитию навыков эффективного взаимодействия педагога с учащимися

У п р а ж н е н и е 1. «Открытость»

Задание. «Перед вами — собеседник (ученик, коллега, родитель, директор). Сделайте своё лицо доброжелательным, улыбнитесь, кивните

собеседнику в знак того, что вы его внимательно слушаете и понимаете. Распахните свою душу перед человеком, с которым вы общаетесь, старайтесь психологически близко подойти к нему.

У п р а ж н е н и е 2. «Благодарность»

Задание: найдите среди приведённых примеров максимально конкретно сформулированную благодарность за выполненную учеником работу — уборку класса. В каких утверждениях отсутствует конкретность коммуникации. Почему?

Варианты:

1. Саша, спасибо за то, что ты сегодня сделал.
2. Саша, спасибо, я надеюсь, что ты теперь всегда так же хорошо будешь дежурить по классу.
3. Саша, неужели это ты так всё вымыл? Что же ты раньше так не делал?
4. Саша, когда я увидела, что класс моешь ты, я очень обрадовалась.
5. Мне стало приятно, что ты решил мне помочь. Спасибо!
6. Когда я увидела, как ты моешь класс, Саша, я подумала: он умеет работать не только головой, но и руками!
7. Как я рада, Саша, что ты всё убрал без напоминания, ты так помог мне.
8. Спасибо, Саша, что ты оправдал мои ожидания.

У п р а ж н е н и е 3. «Эффективный стиль преподавания»

Цель: развивать лидерские способности.

Количество участников группы — 5 и более. Время: около 40 минут.

Из участников формируются небольшие подгруппы (по 2-3 человека). Их задача — обучить чему-либо остальных членов группы. Метод обучения, форма преподнесения и содержание информации определяются самостоятельно (на протяжении 5—10 минут). После предварительного обсуждения подгруппы приступают к обучению других. По ходу выступления каждой команды делаются пометки.

Когда все команды закончат выступить, целесообразно устроить неформальный устный «экзамен»: проанализировать, что запомнилось группе из темы каждого урока. Каждая команда поощряется ап-

лодисментами. В завершение выбирается команда, которая преподавала лучше всех, обсуждаются причины, по которым один стиль преподавания оказывается эффективнее других. Проблема для обсуждения — «учитель как лидер».

Кем бы ни были участники, поделитесь с ними собственными наблюдениями за их работой и обозначьте некоторые важные факторы, которые определили успех или неудачу их деятельности в качестве лидеров. Например, следует проанализировать следующие моменты:

- презентацию личности;
- качество информации (имеется в виду способность лидеров впечатлять людей уровнем и количеством своих знаний и опыта в конкретной сфере). В данном упражнении всегда находится хотя бы один «учитель», который настолько хорошо знает то, о чем говорит, что все внимают ему вне зависимости от предмета разговора;
- способность научать людей слушать и учиться, качество объяснений и способность оценить того, кто нуждается в помощи.

Подводя итоги, заострите внимание на важности планирования времени [31, с. 179—180].

У п р а ж н е н и е 4. «Анализ транзакций»

Проанализируйте привычные транзакции членов вашей семьи, друзей, коллег. С кем вам легче и приятнее общаться: с родителями, детьми или взрослыми? Как вы думаете, почему? Есть ли у вас «любимая» позиция? Меняете ли вы свою транзакцию в зависимости от ситуации? Надо ли согласовывать свою позицию с позицией партнёров?

У п р а ж н е н и е 5. «Беседа незнакомых»

Понаблюдайте за беседой незнакомых людей, отвечая при этом (про себя) на следующие вопросы: «Каков характер отношений, связывающих этих людей (деловые, просто знакомство, приятельские, близкая дружба, любовь, родственные отношения)? Какое общение происходит: ролевое или личностное? Кто является лидером контакта и кто находится в более высокой социальной позиции? Есть ли у беседы подтекст? Естественно ли поведение собеседников? Если нет, то почему (за счёт личностных особенностей кого-либо из партнёров, темы разговора, эмоциональных состояний и т. п.)? Каким будет конец беседы (конфликт или взаимопонимание)?».

Упражнения по развитию навыков конструктивного взаимодействия педагога с коллегами

У п р а ж н е н и е 1. «Как избавиться от “разрушительных” слов»

Многие педагоги наносят себе и другим субъектам образовательной среды вред, используя «разрушительные» слова и накладывая на себя непомерный груз «долженствования», «необходимости».

Замените «разрушительные» слова на более «спокойные» выражения: например, вместо должен — *хотелось бы*; необходимо — ...; нужно — ...; ужасно — ...; страшно — ...; неудача — ...; растерянный — ...; провал — ...; старый —

Изменяя эмоциональную окраску слов, можно контролировать себя в деловом общении [31, с. 179].

У п р а ж н е н и е 2. «Неопрятный преподаватель»

Цель: развитие импровизационных умений эффективного педагогического взаимодействия с коллегами.

Задание: реализовать конструктивное взаимодействие.

Упражнение выполняют два участника: один — в роли директора гимназии, другой — педагога. Информация для каждого из них предоставляется индивидуально.

Информация для руководителя. Вы руководите элитарным образовательным учреждением. Ваша педагогическая команда успешно осуществляет обучение и развитие детей.

Вместе с тем один из ваших педагогов весьма вас беспокоит, хотя он и работает эффективно и профессионально. Он всегда неряшлив и неопрятен. Несколько родителей уже говорили вам, что этот педагог выглядит как будто в своей одежде он спит. В то же время вы заметили, что педагога это вообще не волнует; он не понимает, как важно хорошо выглядеть, особенно в вашей организации, где принято носить стильные, деловые костюмы.

Один из работников вашей организации также жаловался вам в приватной беседе, что этот педагог повысил на него голос, хамски ответил на замечание. Действительно, вы заметили, что этот педагог в последнее время стал каким-то агрессивным, порой даже грубым. У вас небольшая организация, вы не можете и не хотите потерять

профессионально способного сотрудника. Вместе с тем ему надо напомнить, что нужно быть в хороших отношениях со всеми: детьми, их родителями и коллегами.

Информация для педагога. Вы преподаёте дисциплины химико-биологического направления, выполняете все плановые обязательства, у вас хорошие контакты с детьми. Содержание ваших занятий профессионально грамотное, инновационное, с применением активных методов обучения, и вы можете доказать любому свой профессионализм.

Однако пару дней назад родитель одного из ваших учеников раскритиковал вас за методику оценивания знаний обучаемых. Последующая дискуссия произошла на несколько повышенных тонах, потому что он никак не соглашался с тем, что вы ему говорили. Но ведь он же был не прав, а вы энергично защищали свои педагогические приоритеты.

Ваш руководитель пригласил вас к себе, наверное, по поводу этого случая. Вы до сих пор уверены, что поступили абсолютно правильно, накричав на того родителя. Вы помните также, что ещё в прошлом году директор критиковал ваш внешний вид [31, с. 182].

У п р а ж н е н и е 3. «Анализ урока»

Цель: отработка уверенного поведения в сложных ситуациях с коллегами.

Участники делятся на группы (по 2—4 человека), одна — учителя, другая — эксперты. Эксперты делают замечания по уроку, взяв за основу взаимодействие, общение (вербальное, невербальное) с учащимися (к примеру, «У Вас был очень холодный взгляд», «По виду Вы были безучастны к действиям детей», «Ваша одежда не соответствовала виду деятельности» и др.). Задача педагога — парировать замечания, аргументировать свою точку зрения [30, с. 17].

У п р а ж н е н и е 4. «Сорванная контрольная»

Цель: развитие импровизационных умений эффективного педагогического взаимодействия с коллегами.

Задание: реализовать конструктивное взаимодействие в педагогической ситуации.

Ситуация. Учитель после звонка с урока задержал класс на перемене. Результат — опоздание учащихся на следующий урок.

Разгневанный коллега пришёл высказывать своё негодование, так как у него была запланирована контрольная работа; его предмет, как он считает, очень сложен, и из-за опоздания учащихся терять время урока он считает недопустимым. Первый учитель возражает, что его предмет не менее важен и труден, к тому же его сдают на экзамене. Разговор происходит на повышенных тонах при большом количестве свидетелей [31, с. 285].

У п р а ж н е н и е 5. «Отпуск»

Цель: развитие умений эффективного педагогического взаимодействия с коллегами путём использования метода “Case-study”.

Используемый кейс.

1. Педагог работает в данной школе 12 лет, имеет двоих детей школьного и дошкольного возраста. На работе зарекомендовала себя с хорошей стороны, является ветераном труда. Педагог обратилась к администрации школы с просьбой предоставить ей дополнительно к летнему отпуску 2 недели за свой счёт, так как в связи с состоянием здоровья она может выехать с детьми на море только в сентябре.

Директор школы не подписал заявление, заявив, что у педагога нет прав, а в сентябре начинается учебный процесс и заменить её некому. Но отказ не был категорическим, так как педагог при необходимости по первой просьбе директора оставалась после работы для выполнения срочных заданий или заменяла заболевших коллег.

2. Получив отказ, педагог подала директору два заявления: первое — с просьбой об отпуске; второе (в случае отказа) — на увольнение, прося ещё раз подписать первое, а если нет — второе. Говоря это, педагог обливалась слезами.

Задание 1: Отразить технологию работы с кейсом.

- В чём заключалась конфликтная ситуация?
- В чём её причины?
- Какие стратегии поведения в данном конфликте могли бы использовать его участники?
- Какова наиболее подходящая стратегия поведения в данном конфликте и почему?

Зафиксируйте на отдельных листах бумаги один или два наиболее подходящих, на ваш взгляд, варианта разрешения данной конфликтной ситуации.

Задание 2. Задание педагогу: продемонстрировать страдание, неразумительную речь, просьбу и её причину.

Задание директору: успокоить педагога, разобраться в случившемся, принять правильное решение [31, с. 291—292].

Упражнения по организации педагогического взаимодействия с различными участниками образовательной среды

У п р а ж н е н и е 1. «Манипуляторы»

Цель: определить способы реагирования на манипулятивные действия собеседника.

Задание: ниже приведены манипулятивные приёмы учащихся, родителей, педагогов. Определить наиболее эффективные стратегии и способы защиты в каждом случае.

Манипулятивные приёмы учащихся.

1. Угроза: «Ага! Вот так! Ну так я брошу школу!»; «Я могу попасть в беду!».
2. Спекуляция: «Ты меня не любишь, иначе бы...».
3. Сравнение: «Ни у кого нет таких...»; «У всех есть..., у меня нет...»; «У него “9”, а у меня за то же — “8”».
4. Вымогательство (шантаж): «Наверное, я заболēju...».
5. Подавленное состояние. Впадение в демонстративную депрессию, с тем, чтобы родители и педагог сделали то, что ему хочется.
6. Приёмы, сталкивающие педагогов и родителей: «Моя мама сказала, что...», «Вчера у нас были гости, поэтому я не смог сделать задание».
7. Беспомощность: «Я не могу, у меня не получится...».
8. Лесть: «Вы самый хороший педагог, которого я знаю».

Манипулятивные приёмы педагогов.

1. Система доносов: педагог предлагает докладывать ему, кто хулиганит, кто ругается.
2. Система любимчиков: педагог демонстрирует симпатии к определённым ученикам.
3. Создание атмосферы: педагоги держат «трудных» учащихся в состоянии беспокойства намеренно.
4. Унижение.

5. Отметка как наказание.

6. Нелестные сравнения: «Все хорошие, а ты...».

Манипулятивные приёмы родителей.

1. Угроза: «Думаю, мне пора идти в школу узнать о твоих успехах!».

2. Спекуляция: «Ты меня не любишь, иначе бы...».

3. Сравнение: «Борис учится лучше тебя»; «Мне нравится Саша, он такой вежливый».

4. Шантаж: «Я поговорю с отцом (педагогом), посмотрим, что он скажет...».

5. Болезнь как средство: «Если ты не перестанешь это делать, я заболую».

6. Любовь как средство: «Ты не поступал бы так, если бы любил меня».

Вопросы для анализа упражнения. Какие тактические приёмы оказались самыми эффективными для нейтрализации манипуляторов? С какими трудностями столкнулись при выполнении? Чьи манипулятивные воздействия вызвали наибольшие трудности? [27, с. 207—208].

У п р а ж н е н и е 2. «Стиль общения»

Цель: ориентирование в разных приёмах реагирования при взаимодействии педагога и учащихся.

Задание: проанализировать ситуацию, воспроизвести заданную реакцию взаимодействия. Придумать свой вариант другого приёма взаимодействия.

Инструкция. На учебном занятии у преподавателя создаётся типичная ситуация: «В классе есть ученик, который постоянно опаздывает...». Продолжите ситуацию, выбрав способ реагирования. Вам даны следующие карточки с описанием реакций:

1. Директивное общение: «Послушайте, вы уже несколько раз опаздываете на занятия. Для меня это очень неудобно. Мы уже обсуждали этот вопрос, и мне бы хотелось, чтобы вы приходили вовремя»; «Ваши опоздания приносят массу неудобств мне и другим студентам. Если ещё раз опоздаете, то будут предприняты соответствующие меры»; «Мне хотелось бы понять ваши трудности, которые мешают вам приходить вовремя. Давайте разберёмся ещё раз».

2. Защитно-агрессивная реакция: «Вы постоянно опаздываете, я не понимаю, что происходит. Вы даёте обещания, но не выполняете их. Я прихожу к выводу, что вы ненадёжный человек и вам нельзя

доверять»; «Я допускаю, что у вас опять возникли какие-то проблемы и именно поэтому вы опоздали. Но до каких пор это будет продолжаться?»; «Я не собираюсь больше терпеть ваши опоздания. Если ещё раз повторится, то...».

3. Понимающее общение: «Я понимаю вас, но хотелось бы, чтобы вы обстоятельнее высказались в своё оправдание»; «Я бы предпочёл действовать в сложившейся ситуации... (способ придумывает выступающий). Однако мне бы хотелось услышать ваш способ решения проблемы».

4. Принижающе-уступчивое общение: «Я крайне огорчён тем, что мы не можем найти выход из сложившейся ситуации. Я даже допускаю, что чего-то не понимаю. Но уж, пожалуйста, будьте ... (способ придумывает выступающий); «Я понимаю, что вы можете решить вопрос с опозданием таким образом... (способ придумывает выступающий); «Может, я чего-то не улавливаю. Ведь у меня нет... (окончание придумывает выступающий, используя приём «комплимента критики»).

Вопросы для анализа упражнения. В какой мере реакция взаимодействия оказывает влияние на стиль общения? [27, с. 231—232].

У п р а ж н е н и е 3. «Требование»

Необходимо обратиться с требованием к различным субъектам образовательной среды:

- к учащемуся: «Выполнить дополнительное задание дома»;
- к родителю: «Уделять больше внимания сыну при подготовке им домашнего задания»;
- к коллеге: «Не допускать панибратских отношений с учащимися».

Форма предъявления требования (меняется): требование-просьба; требование-доверие; требование-одобрение; требование-совет; требование-наме́к; требование-условие; требование-осуждение; требование-недоверие.

У п р а ж н е н и е 4. «Отработка выразительности интонации»

Произнесите совершенно по-разному одни и те же очень простые слова: «да», «нет», «ты»:

| | | | |
|------------|---------------|---------------|--------------|
| громко | тихо | кратко | растянуто |
| восхищённо | утвердительно | удивлённо | восторженно |
| задумчиво | вызывающе | скорбно | нежно |
| иронично | злобно | разочарованно | торжественно |

**Педагогические задачи
по разрешению конфликтных ситуаций
в системе отношений «ученик—учитель»
в современной школе**

Форма работы — работа в парах сменного состава.

Задание 1: определить объект, предмет, причины конфликтных ситуаций; продумать и обосновать наиболее приемлемые конструктивные действия учителя в указанных ситуациях, рассмотреть возможное деструктивное его поведение.

Задание 2: определить формулу конфликта. В трактовке В. П. Шейнова существует три типа конфликтов (А, Б и В).

1. Тип А. $КФГ_1 \rightarrow КФГ_2 \rightarrow КФГ_3 \rightarrow \dots КФГ_n = КФ$, где $КФГ_1$ — первый конфликтоген; $КФГ_2$ — второй конфликтоген, ответный на первый; $КФГ_3$ — третий конфликтоген, ответный на второй, и т. д. При этом $КФГ_2 > КФГ_1$, $КФГ_3 > КФГ_2$, т. е. каждый ответный конфликтоген является более сильным, чем тот, с которым он взаимодействует. В связи с этим главным условием бесконфликтного взаимодействия является стремление не отвечать конфликтогеном на конфликтоген.

2. Тип Б. $КС + И = КФ$. В данной формуле отражается зависимость конфликта (КФ) от конфликтной ситуации (КС) и инцидента (И). Формула указывает способ разрешения таких конфликтов: устранить конфликтную ситуацию и исчерпать инцидент.

3. Тип В. $КС_1 + КС_2 + \dots + КС_n = КФ$, при этом $n > 2$, т. е. сумма двух или более конфликтных ситуаций приводит к конфликту. Разрешение конфликтов данного типа сводится к последовательному разрешению всех конфликтных ситуаций [45, с. 154].

Практическое значение формул конфликтов состоит в том, что они позволяют достаточно быстро проводить анализ многих конфликтов и находить пути их разрешения. При этом следует помнить, что приводимые формулы не могут быть универсальным методом оценки и разрешения любых конфликтов. Во многих случаях они могут служить лишь ориентиром в сложном и противоречивом процессе управления конфликтами.

Педагогические ситуации.

1. На перемене в отдалённом углу коридора дерутся два подростка, а некоторые зрители снимают данное действие на камеру мобильных телефонов. Проходящего мимо учителя никто не замечает.

2. В ответ на замечание молодой учительницы по поводу неуспеваемости ученик 9-го класса бросил фразу: «Кто бы говорил? На педагогические специальности идут те, кто никуда больше не смог поступить!».

3. Пробное тестирование по математике показало, что отличник набрал меньшее количество баллов, чем ученик, имеющий за четверть «6» по данному предмету. На первом же уроке после этого — настоячивые претензии учителю в необъективности оценки знаний.

4. На очередное нравоучение из уст классного руководителя ученик 8-го класса заявил: «А вообще-то я знаю, что в рейтинге школ города наша школа занимает последнее место. И это говорит о том, что наши учителя — самые некомпетентные в городе! Какие могут быть к нам претензии?».

5. Первое сентября. Урок биологии в 9-м классе. В кабинет вошла молодая учительница в сопровождении директора школы, который представил её учащимся, особо отметил красный диплом в университете, учёную степень магистра и глубокую увлечённость наукой. После того, как директор ушёл, один из учеников пренебрежительно сказал: «Посмотрим, сможет ли этот “великий учёный” снизойти до нашего уровня?».

6. На постоянные упрёки учителя в бездействии, нежелании заниматься учёбой Саша в присутствии класса спокойно ответил: «А помоему, ещё никому отличные отметки в школе не гарантировали богатой жизни в будущем».

7. «Сначала наведите порядок в своей семье, а потом меня воспитывайте!» — указал Сергей учителю, который проживает с ним в одном подъезде, в ответ на замечания.

8. Самодовольная ученица 11-го класса демонстративно не выполняет задания на уроке по белорусскому языку. В ответ на вопрос учителя «В чём дело?» девушка ответила: «Я занимаюсь с репетитором, поэтому на уроках мне делать нечего!».

9. За устный ответ учитель ставит ученице-отличнице 7-го класса 8 баллов. Она настойчиво просит поспрашивать ещё, так как нужна «девятка». Одноклассник комментирует это тем, что отец даёт девочке деньги за каждую отличную отметку, и глупо упустить вознаграждение.

10. На занятие по истории ученик 11-го класса пришёл с ноутбуком. В процессе объяснения учителем новой темы парень делает вид, что конспектирует, сам же при этом занимается второстепенными делами.

11. После того, как учитель сообщила результаты контрольной работы по физике в 11-м классе, на перемене к ней подошёл ученик, получивший неудовлетворительную отметку. Ровным тоном, достаточно спокойно, «с глазу на глаз» попросил не ставить ему отметку в журнал, иначе «...а в предсмертной записке укажу, что виновник — Вы, нескоро тогда Вам придётся приступить к своим профессиональным обязанностям!». Опишите действия учителя.

12. Директор представил 9-му классу нового учителя, отметив при этом, что он — преподаватель университета, будет проводить исследование, участниками которого станут ученики данного класса. Самодостаточный подросток заявил: «А мы не желаем быть подопытными кроликами! Наше мнение должны учитывать!».

13. Учитель ведёт урок истории в форме лекции. Ученик, сидящий за первой партой, весь урок пристально смотрит на учителя, не отводя глаз. Ничего не записывает, и вообще держит конспект закрытым. Должен ли как-то реагировать учитель?

14. Должен ли отреагировать учитель на переписку двух учениц, нелестно отзывающихся о нём? (Листок с перепиской случайно оказался в тетради и был обнаружен учителем дома при проверке работ.)

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Искусству общения надо учиться, но нельзя научить человека приёмам общения, если он не чувствует себя педагогом, если он, откровенно говоря, не любит детей и не любит профессию.

А. А. Леонтьев

Метод “Case-study”

Одним из активных методов обучения является метод “Case-study”. Его культурологической основой является метод «прецедента» или «случая». Сущность метода “Case-study” заключается в том, что предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию (зафиксированную определённым образом в виде кейса), не только отражающую

в своем описании проблему, но и актуализирующую определённый опыт и комплекс знаний, которые необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

Таким образом, одной из специфических особенностей метода “Case-study” является то, что это, с одной стороны, особый вид обучающего материала (кейс и инструкция по работе с ним), а с другой — особые способы использования данного материала в учебном процессе.

Кейс представляет собой *описание конкретной ситуации*, которая имела место в той или иной практике и которая содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию приносится часть реальной жизни, реальная ситуация, над которой предстоит поработать и представить обоснованное решение. Для достижения образовательного эффекта ситуация, представленная в кейсе, должна отвечать определённым требованиям. Так, она обязательно должна содержать в себе проблему, которую необходимо определить, описать, а также попытаться найти причину её возникновения.

При этом желательно, чтобы проблема не была явно видна и определяема с первого взгляда, она должна быть как бы завуалированной, спрятанной за описанием происшедшего действия. В описываемом же событии должен отсутствовать вариант (варианты) её решения, поскольку именно в самостоятельном поиске этого решения либо решений и заключается образовательный потенциал метода. Проблема, заключённая в ситуации, должна предполагать (допускать) несколько вариантов её решения.

Иногда для того чтобы разобраться в ситуации, необходима *дополнительная информация* (описание рамочных условий, в которых развивалась ситуация, материалов, которые в ней использовались, вокруг которых происходило действие и т. д.). В этом случае описание дополняется приложением, куда входит вся вспомогательная информация, необходимая для анализа.

И, наконец, третьей составляющей кейса (наряду с описанием ситуации и вспомогательной информацией) является *задание к нему*. Как правило, оно включает набор вопросов, подталкивающих к решению заложенной в кейсе проблемы. Это вопросы диагностического порядка («Что произошло? В чём заключается проблема?» и т. д.) и практического характера («Как следовало бы поступить в данной ситуации? Что бы вы сделали в данной ситуации?»).

Традиционно кейсы представляют в письменном виде, при этом их объём может быть самым разным в зависимости от сложности ситуации и образовательной цели. В последнее время также используются видеокейсы и мультимедиапрезентации.

Как уже отмечалось выше, метод “Case-study” — это ещё и особая технология работы с кейсом. Условно её можно разбить на несколько этапов.

1-й этап — предварительный — не связан напрямую с работой над ситуацией, но, тем не менее, он очень важен для последующей работы и эффективности обучения в целом. На этом этапе ведущий занятия раздаёт кейсы, описывает механизм дальнейшей работы, чётко обозначает цели, задачи и регламент работы каждого этапа, озвучивает вопросы, на которые должны быть представлены ответы. Помимо этого, если по окончании работы планируется проведение оценки, то на данном этапе должны быть названы критерии и принципы, по которым будет проводиться оценивание (например, что именно будет оцениваться — активность участников, оригинальность решения, использование ранее изученного теоретического материала, привнесение собственного опыта; как (в баллах, очках и в соответствии с какой шкалой) будет осуществляться оценивание).

2-й этап — индивидуальная работа. Основу этапа составляет самостоятельная работа участников, которая включает в себя знакомство с ситуацией, другими информационными материалами, их анализ и интерпретация, поиск проблемы (и, если требуется, причин её возникновения), возможных вариантов решения.

3-й этап — работа в малых группах. После того как у обучающихся сформировалось самостоятельное (новое) видение ситуации и найдены возможные варианты решения, они объединяются в малые группы. Задачами данного этапа является обмен результатами самостоятельной работы, получение обратной связи, обсуждение, выработка оптимального варианта решения проблемы, подготовка к представлению результата работы другим малым группам.

4-й этап — презентация работы малых групп.

5-й этап — межгрупповая дискуссия. Проходит на основе сообщений подгрупп. Ведётся обсуждение различных вариантов. Завершается данная работа подведением итогов ведущим, небольшими комментариями и замечаниями как непосредственно по содержанию ситуации (варианты решения, ключевые положения

ситуации, проблемы), так и по другим аспектам (например, интересные моменты презентации, творческие находки, аналитическое мышление). Если планировалось, проводится оценивание работы каждого участника (или группы в целом) с пояснением выставяемой оценки (балла).

Таким образом, метод “Case-study” — это своего рода комбинация других методов, каждый из которых имеет свои образовательные задачи и роль в целостном процессе. А в результате получается приобретение обучаемыми конкретного опыта, который может быть использован ими в дальнейшем в конкретной реальной ситуации.

Так, индивидуальный анализ позволяет участникам попробовать практически применить полученные ранее знания и информацию, активизировать уже имеющийся собственный опыт и применить всё это к конкретной ситуации. Он позволяет самостоятельно разобраться в ситуации и найти способы её разрешения.

Работа в малых группах даёт возможность людям обменяться мнениями, столкнуться с чужим опытом и, тем самым, за короткий промежуток времени увидеть различные способы и стратегии, которые могут быть применены к разбираемой проблеме. То, что каждый участник приносит с собой на занятие и использует для определения, формулирования, анализа проблемы и выработки её решения, не менее, а может быть и более важно, чем содержание кейса как такового. В этом заключается один из главных обучающих принципов, лежащих в основе метода “Case-study”.

Следует также отметить, что наряду с приобретением практических навыков анализа и работы с конкретной ситуацией, с которой участники могут столкнуться в своей практической деятельности, данный метод позволяет потренировать ряд качеств, которые необходимы каждому человеку для эффективного функционирования в современном обществе и на рынке труда.

Реализация названного метода требует слишком много времени, поскольку участники приходят к определённым результатам именно в ходе обсуждения и обучающим является сам этот процесс.

Целесообразно выделить основные этапы создания кейсов:

1-ый этап. Определение цели создания кейса. Например: обучение налаживанию эффективных коммуникаций внутри коллектива.

2-ой этап. Идентификация соответствующей цели конкретной реальной ситуации или организации, учреждения.

3-й этап. Проведение предварительной работы по поиску источников информации для кейса. Источниками информации для кейсов могут быть различные телевизионные программы, документальные фильмы, кино; журнальные статьи, газетные публикации, интернет-ресурсы. Информацию можно также почерпнуть из интервью с работниками и руководителями различных организаций.

4-й этап. Сбор информации и данных для кейса при использовании различных источников, включая контакты с организацией.

5-й этап. Подготовка первичного варианта представления материала в кейсе. Данный этап включает макетирование, компоновку материала, определение формы его подачи (письменный, видео и т. д.).

6-й этап. Получение разрешения на использование кейса (в случае, если информация содержит данные по конкретной организации).

7-й этап. Обсуждение кейса с привлечением для этого как можно более широкой аудитории и получение экспертной оценки коллег перед его апробацией. Результатом такой оценки может быть внесение необходимых изменений и улучшение кейса.

8-й этап. Подготовка методических рекомендаций по использованию кейса. Разработка задания для участников и возможных вопросов для ведения дискуссии и презентации кейса, описание предполагаемых действий ведущего занятия в момент обсуждения кейса.

Качественный кейс должен отвечать следующим требованиям: соответствовать чётко поставленной цели создания; иметь соответствующий уровень трудности; быть актуальным на момент работы с ним; иллюстрировать типичные ситуации; провоцировать дискуссию; иметь несколько решений.

***Пример использования метода “Case-study”
в рамках занятия по теме
«Конфликты в педагогическом процессе
и способы их разрешения»***

Цель занятия:

– содействовать усвоению участниками теоретического материала по теме «Конфликты в педагогическом процессе и способы их разрешения» через применение его на практике;

- развивать умение анализировать конкретные ситуации и обоснованно выбирать стратегии поведения в них;
- развивать навыки эффективного взаимодействия.

Этапы технологии работы с кейсом представлены выше.

Используемый кейс.

При входе в учительскую Сергей Степанович столкнулся с взволнованной Ириной Владимировной. Наверно, что-то сильно расстроило молодого преподавателя, раз всегда вежливая Ирина Владимировна быстро прошла мимо, не поздоровавшись.

Войдя в кабинет, Сергей Степанович увидел раздосадованную Анастасию Петровну. Было видно, что ей неприятен был только что состоявшийся разговор. «Очевидно, она опять не сдержалась и высказалась в слишком резкой форме», — подумал про себя Сергей Степанович.

Дополнительная информация.

1. Сергей Степанович пришел работать в школу одновременно с Анастасией Петровной 15 лет назад. Тогда она была просто преподавателем физики, но вот уже почти 8 лет Анастасия Петровна — заместитель директора школы по учебной работе. Она была довольно властной женщиной и держала в своих руках весь коллектив. Большинство педагогов кто как приспособились к её непростому характеру, а вот молодым приходилось на первых порах трудно.

Особенно почему-то не ладилось отношения у Анастасии Петровны с Ириной Владимировной. «Слишком много она на себя берёт», — объясняла это администратор. Хотя большинство педагогов знало, что основная причина этого лежит в стремлении Ирины Владимировны ко всему новому и прогрессивному — новым методам, формам, способам работы. Каждый раз она пыталась использовать в своей работе что-то нетрадиционное, однако это приводило к очередной «беседе» с Анастасией Петровной. Ведь косо на данные новшества смотрела не только заместитель директора, но и некоторые другие учителя. Большинство из них относились ко всем нововведениям осторожно, поскольку не раз убеждались, что все они не приносили больших результатов, а только сбивали обучающий процесс и учеников. И как ни пыталась Ирина Владимировна переубедить Анастасию Петровну, каждый оставался при своём мнении.

2. Сергей Степанович поздоровался с Анастасией Петровной и прошёл к своему столу.

«Говорил я Ирине, чтобы она была потвёрже. Но нет, слишком она мягкая, не умеет дать отпор. А ведь Анастасия Петровна силу уважает и твёрдость духа. Вон, в прошлом году у неё конфликт вышел с нашим историком из-за одного ученика. Трудным его все считали, в спецшколу определить думали. Иван тогда за него заступился, отстоял перед Анастасией Петровной, а ведь непросто это было. Тут настойчивость и напор нужны были». Прозвенел звонок с урока. В учительскую стали собираться учителя.

Инструкция для работы над кейсом.

1. Внимательно прочитайте предложенную вам конкретную ситуацию.

2. При чтении обратите внимание на следующие вопросы: в чём заключалась конфликтная ситуация? В чём её причины? Какие стратегии поведения в данном конфликте могли бы использовать его участники? Какова наиболее подходящая стратегия поведения в данном конфликте и почему?

3. Зафиксируйте на отдельных листах бумаги один или два наиболее подходящих, на ваш взгляд, варианта разрешения данной конфликтной ситуации.

Обратная связь с участниками: что конкретно дало вам занятие? В чём, на ваш взгляд, заключаются недостатки используемого метода “Case-study”? В чём его преимущества?

Первым и важным шагом к организации эффективного педагогического взаимодействия для будущего учителя является самоанализ деятельности и личностных качеств (приложение А).

Использование элементов технологии концептуальной многозначности для развития коммуникативных умений будущего педагога

Высокий научный уровень современного высшего образования требует использования новых организационных форм, которые обеспечивают активное обучение, направленное на развитие коммуникативных умений будущего педагога. Одним из достижений современной педагогической науки считаем разработку основ технологии концептуальной многозначности.

Концепт (от лат. *conceptus* собрание, восприятие) — акт «схватывания» смыслов вещи (проблемы) в единстве речевого высказывания [39, с. 168]. Термин «концепт» введён в философию Абельяром в связи с анализом проблемы универсалий, потребовавших расщепления языка и речи. В большинстве словарей концепт отождествляется с понятием. Между тем концепт и понятие необходимо чётко отличать друг от друга. Понятие есть объективное единство различных аспектов предмета, созданное на основании правил и систематичности знаний. Оно неперсонально, непосредственно связано со знаковыми и значимыми структурами языка, выполняющего функции становления определённой мысли, независимо от общения. Концепт формируется речью [37, с. 51]. Любая система языковых единиц, какой бы разветвлённой и совершенной она ни была, не в состоянии полностью зафиксировать и репрезентировать всё богатство стоящей за ней концептуальной информации. Как справедливо утверждают Ж. Фоконье и М. Тернер, «если бы языковые формы являлись репрезентациями полных, законченных значений, то язык значительно потерял бы в своём коммуникативном потенциале» [47, с. 92]. По мнению учёных, языковые единицы скорее содержат подсказки для выведения значения, нежели в полной мере их репрезентируют. Так Ж. Фоконье и М. Тернер вводят понятие «потенциал значения», отмечая при этом, что в большинстве случаев носители языка не осознают присутствия многозначности.

Концепт — отражённый в знаковой, схематической, тезисной или иной форме содержательный образ темы, общность ценностных характеристик, полученных в результате внутрисубъектного, межпредметного интегрирования, или система фундаментальных образовательных объектов и их разнообразные функциональные проявления как в реальном, так и в идеальном мире [26, с. 31].

Концепты — единицы, с помощью которых мы осмысливаем слово или текст. Концепт отражает определённую сущность, устанавливает отношения между значением слова, мнения, текста и некоторым множеством смысловых альтернатив.

К примеру, представления большинства людей о «моральном» и «аморальном» концентрируются прежде всего в концепте «мораль». Безусловно, этот концепт не существует в их сознании (в ментальном мире) в виде чётких понятий. Та совокупность представлений, знаний, ассоциаций, переживаний, которая сопровождает слово «мораль», и есть концепт «мораль». В отличие от понятий в собственном смысле

термина, концепты не только мыслятся, они переживаются. Они — предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений.

Выявление многозначного концепта определённого мнения и помещение его смысловых оттенков в созданные студентами импровизированные диалоги составляет содержание одного из элементов технологии концептуальной многозначности.

В нашем опыте была выявлена определённая последовательность выделения концепта и его включение студентами в разнообразные лингвистические продукты:

1) первоначально определяется смысл и образ темы, соотношение их с их концептом. К примеру, обсуждая сущность, закономерности и принципы процесса воспитания, мы выделили концепт «Что есть самовоспитание?»;

2) затем определяется мнение студентов в отношении выявленного концепта: «По-моему, самовоспитание — это...»;

3) собственное представление о смысле концепта соотносится с научным по словарям или иным источникам;

4) многозначно осмысленный концепт в определённом контексте представляет собой исходную основу создания импровизированных этюдов или сочинения-эссе. Студентам предлагается порассуждать: «Для меня самовоспитание — это...».

Анализ продуктов деятельности позволяет отметить творческий подход, лаконичность и в то же время содержательность студенческих высказываний. Так, они рассуждают над предложенным концептом: «...для меня самовоспитание — это передвижение по палитре цветов: от белого (безразличие) через ярко-красный (интерес) и нудный тёмно-зелёный (работа над собой) к бездонно-бирюзовому (бесконечное удовлетворение). Ни один из этих цветов не требует смешивания красок, все они взяты из окружающей среды. Именно она является мощным фактором, который влияет на моё самовоспитание, и она даёт мне силы делать себя лучше»; «...для меня самовоспитание — это всего лишь маленькая составляющая моего личностного развития. И если начинать задумываться, на должном ли уровне оно осуществляется, то в этот момент даже на самом стремительном векторе своего развития можно поставить знак паузы. Самовоспитание — это “шапка-невидимка”, которую нельзя снимать, которую не видят окружающие и которую даже не чувствуешь ты сам. Но она есть!».

В структуре коммуникативных умений педагога существенное место занимают умения организации и поддержания диалога. Диалогичность составляет решающий интеллектуальный центр саморегуляции личности, обеспечивая формирование и развитие индивидуальной и авторской позиции личности. В связи с этим представляется целесообразным применение следующих средств выделения и импровизированного осмысления концепта: 1) конструирование собственных ситуаций, подбор примеров, использование языковых узоров и устных тем; 2) самовыражение на основе художественного и научного текстов; 3) запись своей речи, своего внутреннего монолога, обращённого к определённом адресату, или своих рассуждений с автором. Для реализации указанных форм работы можно использовать в том числе тексты педагогических притчей (приложение Б).

В процессе деятельности нами был выделен своеобразный алгоритм работы по технологии концептуальной многозначности:

- поиск образа, который в концентрированном виде сохраняет всё богатство информации;
- отбор необходимого материала и структурирование его по принципу «объёмного» мышления: определение смыслового центра и расположение информации на основе внутреннего смыслового единства;
- формирование «ключевых» идей в лаконичной форме: слово, которое порождает ассоциации, разносторонние представления, данные одновременно, а также подчёркивает самостоятельность и важность каждого понятия.

Таким образом, применение на занятиях элементов технологии концептуальной многозначности в целях развития коммуникативной компетентности студентов оправдывает себя по различным причинам.

Во-первых, предпосылкой продуктивного общения выступает развитая концептосфера личности — система концептов и понятий, определяющая глубину обобщения жизненных реалий, целостность видения мира.

Во-вторых, готовность преподавателя к развитию концептосферы личности студента проявляется в его умении организовать «вопросную» деятельность — формировать культуру формулирования. Для этого педагогу необходимо самому демонстрировать разные уровни вопроса по изучаемому материалу, а также стимулировать выход студента на новый уровень обобщения, новые взаимосвязи, когда он

задаёт вопрос по прослушанному материалу. Так, к примеру, мы практикуем оценивание подготовленности студента по той или иной теме на основании глубины вопросов, которые он задаёт в устной и письменной формах.

В-третьих, значительную роль в формировании концептуальных понятий на учебных занятиях играют так называемые концептуальные диаграммы, при составлении которых студент проектирует и графически изображает взаимосвязи различных явлений и понятий, которые были освоены в ходе изучения учебного материала. В свою очередь, такая сетка взаимосвязей отображает уровень междисциплинарного мышления студента.

Особенности организации дискуссии

Дискуссия (от лат. *discussio* исследование, рассмотрение) — это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Другими словами, дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др.

При организации дискуссии в учебном процессе обычно ставится сразу несколько учебных целей, как познавательных, так и коммуникативных. При этом цели дискуссии, конечно, тесно связаны с её темой. Если тема обширна, содержит большой объём информации, в результате дискуссии могут быть достигнуты только такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, их теоретическая интерпретация и методологическое обоснование. Если тема дискуссии узкая, то дискуссия может закончиться принятием решения.

Во время дискуссии участники могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. В первом случае проявляются черты диалога, а во втором дискуссия приобретает характер спора. Как правило, в дискуссии присутствуют оба эти элемента, поэтому неправильно сводить понятие дискуссии только к спору. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий, взаиморазвивающий диа-

лог играют большую роль, так как первостепенное значение имеет факт сопоставления различных мнений по одному вопросу.

Для того чтобы организовать дискуссию и обмен информацией в полном смысле этого слова, чтобы «круглый стол» не превратился в мини-лекцию, монолог преподавателя, занятие необходимо тщательно подготовить. Для этого организатор «круглого стола» должен:

- заранее подготовить вопросы, которые можно было бы ставить на обсуждение по ходу дискуссии, чтобы не дать ей погаснуть;
- не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы;
- обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества участников, а лучше — всех;
- не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ; к этому следует подключать других, своевременно организуя их критическую оценку;
- не торопиться самому отвечать на вопросы, касающиеся материала «круглого стола»: такие вопросы следует переадресовывать аудитории;
- следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не участник, выразивший его;
- сравнивать разные точки зрения, вовлекая участников в коллективный анализ и обсуждение, помнить слова К. Д. Ушинского о том, что в основе познания всегда лежит сравнение.

В проведении дискуссии используются различные организационные методики:

- *методика «вопрос—ответ»* — это разновидность простого собеседования; отличие состоит в том, что применяется определённая форма постановки вопросов для собеседования с участниками дискуссии-диалога;
- *процедура «обсуждение вполголоса»* предполагает проведение закрытой дискуссии в микрогруппах, после чего проводится общая дискуссия, в ходе которой мнение своей микрогруппы докладывает её лидер, и это мнение обсуждается всеми участниками;
- *методика «клиники»*. Каждый из участников разрабатывает свой вариант решения, предварительно представив на открытое обсуждение свой «диагноз» поставленной проблемной ситуации, затем это решение оценивается как руководителем, так и специально выделенной для этой цели группой экспертов по балльной шкале либо по заранее принятой системе «принимается/не принимается»;

– *методика «лабиринта»*. Этот вид дискуссии иначе называют методом последовательного обсуждения, он представляет собой своеобразную шаговую процедуру, в которой каждый последующий шаг делается другим участником. Обсуждению здесь подлежат все решения, даже неверные (тупиковые);

– *методика эстафеты*. Каждый заканчивающий выступление участник может передать слово тому, кому считает нужным;

– *свободно плавающая дискуссия*. Сущность данного вида дискуссии состоит в том, что группа к результату не приходит, но активность продолжается за рамками занятия. В основе такой процедуры групповой работы лежит «эффект Б. В. Зейгарник», характеризующийся высоким качеством запоминания незавершённых действий, поэтому участники продолжают «домысливать» наедине идеи, которые оказались незавершёнными [22, с. 254].

Эффективность проведения дискуссии зависит от следующих факторов:

– подготовки (информированности и компетентности) участников по предложенной проблеме;

– семантического однообразия (все термины, дефиниции, понятия и т. д. должны быть одинаково поняты всеми участниками);

– корректности поведения участников;

– умения преподавателя проводить дискуссию.

Правильная организация дискуссии проходит три стадии развития: ориентация, оценка и консолидация.

Стадия ориентации. На данной стадии участники адаптируются к проблеме и друг к другу, т. е. в это время вырабатывается определённая установка на решение поставленной проблемы. При этом перед преподавателем (организатором дискуссии) ставятся следующие задачи:

– сформулировать проблему и цель дискуссии. Для этого надо объяснить, что обсуждается, что должно дать обсуждение;

– провести знакомство участников (если группа в таком составе собирается впервые). Для этого можно попросить представиться каждого студента или использовать метод «интервьюирования», который заключается в том, что участники разбиваются на пары и представляют друг друга после короткой ознакомительной (не более 5 минут), направленной беседы;

– создать необходимую мотивацию, т. е. изложить проблему, показать её значимость, выявить в ней нерешённые и противоречивые вопросы, определить ожидаемый результат (решение);

- установить регламент дискуссии, а точнее, регламент выступлений;
- сформулировать правила ведения дискуссии, основное из которых — «выступить должен каждый». Кроме того, необходимо: внимательно выслушивать выступающего, не перебивать, аргументированно подтверждать свою позицию; не повторяться; не допускать личной конфронтации; сохранять беспристрастность; не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв позицию;
- создать доброжелательную атмосферу, а также положительный эмоциональный фон. Здесь преподавателю могут помочь персонализированные обращения к студентам, динамичное ведение беседы, использование мимики и жестов и, конечно, улыбки. Следует помнить, что основой любого активного метода обучения является бесконфликтность;
- добиться однозначного семантического понимания терминов, понятий и т. п. Для этого с помощью вопросов и ответов следует уточнить понятийный аппарат, рабочие определения изучаемой темы. Систематическое уточнение понятийного аппарата сформирует у студентов установку, привычку оперировать только хорошо понятными терминами, не употреблять малопонятные слова, систематически пользоваться справочной литературой.

Стадия оценки обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который, в случае неумелого руководства дискуссией, может перерасти в конфликт личностей. На этой стадии перед преподавателем (организатором) ставятся следующие задачи:

- начать обмен мнениями, что предполагает предоставление слова конкретным участникам. Преподавателю не рекомендуется брать слово первым;
- собрать максимум мнений, идей, предложений. Для этого необходимо активизировать каждого студента. Выступая со своим мнением, каждый может сразу внести свои предложения, а может сначала просто выступить, а позже сформулировать свои предложения;
- не уходить от темы, что требует некоторой твёрдости организатора, а иногда даже авторитарности. Следует тактично останавливать отклоняющихся, направляя их в заданное «русло»;
- поддерживать высокий уровень активности всех участников. Не допускать чрезмерной активности одних за счёт других, соблюдать регламент, останавливать затянувшиеся монологи, подключать к разговору всех присутствующих;

– оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций, предложений перед тем, как переходить к следующему витку дискуссии. Такой анализ, предварительные выводы или резюме целесообразно делать через определённые интервалы (каждые 10—15 минут), подводя при этом промежуточные итоги. Подведение промежуточных итогов очень полезно поручать учащимся, предлагая им временную роль ведущего.

Стадия консолидации предполагает выработку определённых единых или компромиссных мнений, позиций, решений. На этом этапе осуществляется контролирующая функция занятия. Задачи, которые должен решить преподаватель, можно сформулировать следующим образом:

– проанализировать и оценить проведённую дискуссию, подвести итоги, результаты. Для этого надо сопоставить сформулированную в начале дискуссии цель с полученными результатами, сделать выводы, вынести решения, оценить результаты, выявить их положительные и отрицательные стороны;

– помочь участникам дискуссии прийти к согласованному мнению, чего можно достичь путём внимательного выслушивания различных толкований, поиска общих тенденций для принятия решений;

– принять групповое решение совместно с участниками. При этом следует подчеркнуть важность разнообразных позиций и подходов;

– в заключительном слове подвести группу к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение;

– добиться чувства удовлетворения у большинства участников, т. е. поблагодарить всех студентов за активную работу, выделить тех, кто помог в решении проблемы.

При проведении дискуссии участники воспринимают не только высказанные идеи, новую информацию, мнения, но и носителей этих идей и мнений и, прежде всего, преподавателя. Поэтому целесообразно конкретизировать основные качества и умения, которыми должен обладать организатор в процессе проведения дискуссии:

– высокий профессионализм, хорошее знание материала в рамках учебной программы;

– речевая культура, в частности, свободное и грамотное владение профессиональной терминологией;

– коммуникабельность, а точнее — коммуникативные умения, позволяющие преподавателю найти подход к каждому студенту, заинте-

ресованно и внимательно выслушать каждого, быть естественным, найти необходимые методы воздействия на учащихся, проявить требовательность, соблюдая при этом педагогический такт;

- быстрота реакции;
- лидерские способности;
- умение вести диалог;
- прогностические способности, позволяющие заранее предусмотреть все трудности в усвоении материала, а также спрогнозировать ход и результаты педагогического взаимодействия, предвидеть последствия своих действий;
- умение анализировать и корректировать ход дискуссии;
- умение владеть собой;
- умение быть объективным.

Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Умело поставленный вопрос (каков вопрос, таков и ответ) позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позиции выступающего и тем самым определить дальнейшую тактику проведения «круглого стола».

С функциональной точки зрения все вопросы можно разделить на две группы: 1) уточняющие (закрытые), направленные на выяснение истинности или ложности высказываний, грамматическим признаком которых обычно служит наличие в предложении частицы «ли» (например, «Верно ли, что?», «Правильно ли я понял, что?»). Ответить на такой вопрос можно только «да» или «нет»; 2) восполняющие (открытые), направленные на выяснение новых свойств или качеств интересующих нас явлений, объектов. Их грамматический признак — наличие вопросительных слов: что, где, когда, как, почему и т. д.

С грамматической точки зрения, вопросы бывают простые и сложные, т. е. состоящие из нескольких простых. Простой вопрос содержит в себе упоминание только об одном объекте, предмете или явлении.

Если на вопросы смотреть с позиции правил проведения дискуссии, то среди них можно выделить корректные и некорректные как с содержательной (некорректное использование информации), так и с коммуникативной точки зрения (например, вопросы, направленные на личность, а не на суть проблемы). Особое место занимают так называемые провокационные, или улавливающие, вопросы, которые задаются для того, чтобы сбить с толку оппонента, посеять недоверие к его высказываниям, переключить внимание на себя или нанести критический удар.

С точки зрения преподавателя, вопросы могут быть контролирующими, активизирующими внимание, активизирующими память, развивающими мышление.

В дискуссии предпочтительнее использовать простые вопросы, так как они не несут в себе двусмысленности, на них легко дать ясный и точный ответ. Если участник задаёт сложные вопросы, целесообразно попросить его разделить свой вопрос на несколько простых.

Деловая игра — педагогический совет

Деловая игра — эффективный метод взаимодействия студентов. Она является формой моделирования тех систем отношений, которые существуют в реальной действительности или в том или ином виде деятельности, в них приобретаются новые методические навыки и приёмы.

Основная цель игры — живое моделирование образовательно-воспитательного процесса, формирование конкретных практических умений будущих педагогов, более быстрая адаптация к обновлению содержания, формирование у них интереса и культуры саморазвития; отработка определённых профессиональных навыков, педагогических технологий. Необходимое условие эффективности деловой игры — добровольное и заинтересованное участие, открытость, искренность ответов, их полнота. Специфической особенностью игры является возможность создать эмоциональный настрой, который повышает интерес будущих учителей к обсуждаемой проблеме, активизирует творческую деятельность, делает игру действенной формой управления учебно-воспитательным процессом.

Деловые игры — это вид деятельности в условиях искусственно созданных ситуаций, направленный на решение учебной (производственной, управленческой или др.) задачи.

Виды деловых игр:

- имитационные, где осуществляется копирование с последующим анализом;
- управленческие, в которых осуществляется воспроизведение конкретных управленческих функций;
- исследовательские, связанные с научно-исследовательской работой, где через игровую форму изучаются методики по конкретным направлениям;

- организационно-деятельные, в которых участники моделируют раннее неизвестное содержание деятельности по определённой теме;
- игры-тренинги, включающие упражнения, закрепляющие те или иные навыки;
- игры проективные, в которых составляется собственный проект, алгоритм каких-либо действий, план деятельности и осуществляется защита предложенного проекта.

Для педагогического совета—деловой игры необходимы следующие признаки-условия:

1) наличие проблемы и цели, которую должен решить педагогический (игровой) коллектив. Проигрыванию подвергаются либо взаимоотношения, либо взаимодействия, либо организационные структуры. В качестве наиболее актуальных можно выделить следующие обобщенные темы педагогических советов-игр: «Гуманизм и демократизация отношений»; «Модель ученического самоуправления»; «Модель выпускника»; «Взаимодействие учеников, учителей, родителей»; «Защита идей передового (авторского) опыта»; «Освоение инновационных технологий»; «Разработка программных документов (уставов, положений, правил, заповедей и т. п.)»; «Разработка программ развития»; «Планирование работы школы»;

2) имитация реальной ситуации, наличие игровых ролей и назначение на них участников игры. Чаще всего коллектив разбивается на несколько групп, в которых обсуждаемая ситуация разыгрывается в ролях. Результатом этого является коллективное решение проблемы.

Позиционная динамика в общей игре (группа) или в работе отдельной группы (участники) может быть представлена в зависимости от модификации деловой игры различными ролями. Чаще всего разыгрываются социальные роли: ученик, учитель, родители, администрация школы, органы власти и др.

Позиции, проявляющиеся по отношению к содержанию работы в группе, — генератор идей, разработчик, имитатор, эрудит, диагност, аналитик. Организационные позиции — организатор, координатор, интегратор, контролёр, тренер. Методологические позиции — критик, методист, проблематизатор. Психологические позиции — лидер, предпочитаемый, независимый, непринимаемый, отвергаемый;

3) реальное различие интересов, мнений, точек зрения самих участников;

4) соблюдение игровых правил и условий;

5) наличие игрового стимулирования: соревнование в общественной активности, экспертная оценка личного и коллективного вклада, общественная оценка результата игровой деятельности.

Весь процесс организации игр и их проведения можно разделить на 6 этапов:

1-й этап — разработка (конструирование) игры. На этом этапе:

– проводится диагностика состояния учебно-воспитательного процесса и определяется задача, которую намечается решить в игровом режиме;

– определяется проблема (название) педагогического совета-игры;

– формулируется общая управленческая цель и частные цели для групп и для участников игры;

– составляется сценарий, конкретная педагогическая ситуация, в которой участникам игры предстоит имитировать свою деятельность соответственно исполняемой роли;

– разрабатываются общие правила, а также инструкции для игроков и команд.

2-й этап представляет собой организованную подготовку, ввод в игру. Организующий игру разъясняет слушателям её цели и смысл, знакомит их с общей программой и правилами, распределяет роли, ставит перед исполнителями конкретные задачи. Определяется также регламент выступлений, длительность этапов игры. Для распределения ролей можно использовать экспресс-опрос (Какую должность вы хотели бы занимать в деловой игре? Кого хотели бы вы видеть в роли руководителя подгруппы? С кем бы вы хотели работать вместе?). При наличии времени эта методика применяется и в группах.

3-й этап — групповая игра, разыгрывание ситуации и поиск решения внутри каждой группы. Работа в группе может представлять изучение информации по источникам, мозговой штурм, дискуссию, тренинг. Она проводится под руководством избранного группой лидера. Участники игры действуют соответственно принятым правилам и указаниям ведущего. Общепринятыми принципами групповой работы являются:

– правило «здесь и сейчас»: ничего из происходящего во время игры в плане личностных отношений внутри группы не должно выйти за рамки данной аудитории;

– умение в «малом видеть проявление большого»: даже самая маленькая идея способна улучшить существующую модель, а несколько новых, оригинальных идей способны привести к победе в конкурсе идей;

– целенаправленность: во время обсуждения следует сформулировать основной вопрос и стремиться дать ответ именно на этот вопрос, а не воспроизводить все свои знания;

– краткость: следует высказывать своё мнение, позицию, идею в лаконичной форме, чтобы все успели высказаться в отведённое для дискуссии время;

– конструктивность: по отношению к чужим идеям проявлять меньше критики, стараться дополнять и развивать их.

Для подготовки выступления — общего решения — группе даётся определённое время.

4-й этап — межгрупповая дискуссия: выступления групп, защита идей, проектов, взаимооценки, открытый микрофон.

5-й этап игры — подведение итогов, анализ и обобщение результатов — включает выступление экспертов, принятие общего коллективного решения. При оценке игры эксперты (руководитель) особое внимание обращают на актуальность, реальность, экономичность, оптимальность и оригинальность решений.

Подведение итогов, подробный анализ игры:

– общая оценка игры, подробный анализ, реализация целей и задач, удачные и слабые стороны, их причины;

– самооценка участниками исполнения полученных заданий, степень личной удовлетворённости;

– характеристика профессиональных знаний и умений, выявленных в процессе игры;

– анализ и оценка игры экспертами.

6-й этап представляет игровое последствие, перенос опыта мышления и деятельности из игры в реальную профессиональную деятельность.

Главное в игровом последствии — это то, что является социально-психологическим следствием участия в игре, — эффект самодвижения, саморазвития будущего учителя.

При организации и проведении деловой игры роль руководителя игры различна: до игры он инструктор, в процессе её проведения — консультант, на последнем этапе — руководитель дискуссии.

Сценарий деловой игры «Договор»

Игра ориентирована на выработку стратегий эффективного взаимодействия между различными субъектами образовательной среды.

Цель: формирование механизма взаимодействия участников образовательного процесса с позиции создания школы, свободной от деструктивных конфликтов.

Задачи: 1) актуализация представлений о состоянии взаимодействия субъектов образовательного процесса в современном общеобразовательном учебном заведении;

2) осознание специфических ожиданий участников;

3) формирование общих целей, прояснение подходов к разделению зон ответственности;

4) заключение договора взаимодействия.

Необходимые материалы: карточки с названием ролей участников («педагоги», «родители», «администрация», «учащиеся», «социально-психологическая служба»), лист ватмана, листы формата А4, ручки, ножницы, маркеры.

Продолжительность игры: 1 час 20 мин.

Общее количество участников не должно превышать 25 человек.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП

1. Знакомство с темой и проблемой.

В е д у щ и й. Уважаемые коллеги! Предлагаю вам принять участие в деловой игре под образным названием «Договор». Она ориентирована на выработку стратегий эффективного взаимодействия между различными субъектами образовательной среды школы как территории, свободной от деструктивных конфликтов.

2. Определение формата и регламента работы.

На проведение игры отводится 1 час. Деловая игра предполагает работу в мини-группах до 5 человек, включает общие задания, обсуждения и дискуссии по заявленной теме.

3. Установление правил работы в группе.

В е д у щ и й. Деловая игра происходит по определённым правилам: необходимо соблюдать временные границы; не следует давать оценку личности участников; приветствуется использование «Я-высказывания» для выражения своей позиции; действует правило «СТОП» — я могу остановить участника, если он говорит не по существу и переходит на персоналии.

4. Распределение ролей в группе.

В е д у щ и й. Каждый из участников образовательной среды, каким бы высококвалифицированным специалистом он не был, видит проблемы функционирования школы только со своей, ставшей привычной, позиции, не задумываясь о том, что другой профессионал может видеть и оценивать увиденное иначе, чем он. Сегодня мы предлагаем вам попробовать себя в некоторых ещё несвойственных вам профессиональных ролях.

У нас будут работать пять мини-групп: «учащиеся», «родители», «педагоги», «администрация», «социально-психологическая служба».

Я попрошу определить лидеров в мини-группах.

Для повышения эффективности работы внутри каждой мини-группы можно распределить обязанности. Лидер выбирает генератора идей. Генератор идей выбирает презентатора. Презентатор выбирает критика. Критик выбирает секретаря. Секретарь выбирает хранителя времени.

Их функции: лидер осуществляет общее руководство; хранитель времени осуществляет контроль за временем; презентатор выступает от имени всей группы; генераторы идей выдвигают свои суждения по интересующему вопросу; критик осуществляет конструктивную критику; секретарь ведёт стенограмму работы.

Общее время подготовительного этапа не должно превышать пяти—семи минут.

ОСНОВНОЙ ЭТАП.

МОДЕЛИРОВАНИЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В е д у щ и й. Сегодня в ходе деловой игры мы попытаемся услышать друг друга и выработать общие действия по решению заявленной проблемы.

Тезисом этого этапа являются слова Конфуция «Учиться и не размышлять — напрасно терять время».

В е д у щ и й. В ходе подготовки деловой игры мы нашли образ «пирога» применительно к проблеме взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса.

Представьте, что построение такой школы — это огромный «пирог», который должен быть «испечён» и «разделён» между педагогами, учащимися, родителями, администрацией и социально-психологической службой школы.

1. Погружение в новую профессиональную роль.

Каждой из мини-групп («учащихся», «родителей», «педагогов», «администрации», «социально-психологической службы») в течение пяти минут предстоит сформулировать своё представление о конечном продукте образовательного процесса. Иными словами, представить образ итогового результата с позиции взаимодействия обозначенных субъектов при построении школы, свободной от деструктивных конфликтов.

На доске вывешивается чистый ватман. Проводится презентация материалов каждой мини-группы и их обсуждение.

В е д у щ и й. Представители от каждой мини-группы должны обозначить своё место в этом «пироге». (*Процесс определения пространства происходит без вмешательства ведущего.*) Группам надо определить предметную ответственность для каждой категории — кто за что отвечает. Каждая мини-группа описывает круг своей ответственности на данной части «пирога». Соотнесите меру ответственности со своим личным вкладом. Всегда ли ваша ответственность совпадает с вашими возможностями?

Время для обсуждения — пять минут.

В е д у щ и й. У вас есть возможность сразу запросить какую-то помощь у представителей любой мини-группы. «Помощники» обсуждают проблему и предлагают конкретные решения, которые вы должны отразить на листе ватмана.

Время для обсуждения — семь—десять минут.

2. Работа в мини-группах.

Ведущий следит за процессом обсуждения, принимая позицию наблюдателя. Если возникает необходимость, оказывает консультативную помощь. По завершении отведенного времени представители каждой мини-группы (презентаторы) вывешивают листы ватмана на стене и дают комментарии к принятым решениям.

3. Презентация. Тезис этого этапа: «Краткость — сестра таланта» (А. П. Чехов).

Время презентации каждой группы — до пяти минут.

В е д у щ и й. Нам предоставляется возможность составить и заключить договор со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса. В нём обговариваются предмет договора, права и обязанности сторон, сроки действия.

Договор подписывают представители каждой категории, а ведущий скрепляет печатью.

4. Возвращение в свои настоящие роли (деролинг).

В е д у щ и й. Презентация каждой мини-группы, на наш взгляд, очертила детально круг ответственности каждого субъекта учебно-воспитательного процесса за построение взаимодействия без деструктивных конфликтов. Прошу вас ещё раз внимательно просмотреть и проанализировать то, что предложили ваши коллеги, взглянув на проблему с позиции состояния современной образовательной среды.

Подумайте, можно ли найти среди высказанных идей приемлемые для вас — те, которые вы сами готовы начать воплощать в жизнь? Если хочется сказать «нет» — аргументируйте свой ответ. Основное требование — выбрать как можно больше приемлемых «зон ответственности» субъектов образовательной среды с позиции продуктивного взаимодействия.

Время на обсуждение — до десяти минут. По истечении отведённого времени представители от групп выступают с результатами обсуждения. В итоге появляется наглядный перечень ожиданий и информация о возможном механизме взаимодействия участников образовательного процесса.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

В е д у щ и й. Вот мы и подошли к заключительному этапу деловой игры. Нам представляется возможным заключить договор со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса.

Тезисом этого этапа являются слова Ананьева, отмечавшего, что «терпимость к различиям — один из главных показателей уровня культуры и интеллектуального развития».

ИТОГОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ

Участникам деловой игры предлагается обсудить итоги по следующим вопросам: что понравилось? Что заинтересовало? Что можно использовать? Что не понравилось? Что было непонятно? Что вызывало отрицательные эмоции? О чём было трудно говорить? Что было непонятно? Проблемы, требующие дальнейшего решения, предлагается зафиксировать на листах.

В ходе деловой игры, как правило, поднимаются вопросы, которые требуют дополнительного обсуждения: роль администрации, учёт специфики каждого образовательного учреждения, уточнение функциональных обязанностей специалистов школы. Это свидетельствует о заинтересованности и увлечённости участниками игрой.

ПРОГРАММА ДНЕВНИКОВЫХ НАБЛЮДЕНИЙ

(можно использовать учителям и студентам педагогических специальностей)

1. На основе всех фактов взаимодействия с учащимися, коллегами, администрацией школы попытайтесь понять:
 - какие качества Вашей личности в большей мере проявились в процессе этого взаимодействия;
 - как относятся к Вам и как понимают Вас Ваши партнёры по взаимодействию.
2. Анализируя наиболее удачные, на Ваш взгляд, факты Вашего взаимодействия с учащимися, коллегами, администрацией школы, попытайтесь понять:
 - какие качества Вашей личности способствовали успеху;
 - что вызвало к Вам симпатии партнёров по взаимодействию, как они поняли Вас.
3. Подвергайте тщательному анализу свои неудачи, случаи нарушения взаимоотношений с учащимися, коллегами, администрацией школы с тем, чтобы определить:
 - какие особенности Вашей личности и профессиональной подготовки привели к неудаче или усугубили её;
 - что думали о Вас партнёры по взаимодействию в этих случаях.
4. Проследите, какое отношение у Вас вызывают различные факты поведения и деятельности учащихся, коллег, администрации школы и попытайтесь понять, как в этом проявляются особенности Вашей личности.
5. Проследите динамику своего отношения к педагогической профессии, сделайте выводы о своих профессиональных способностях:
 - фиксируйте и анализируйте все случаи проявления тех Ваших качеств, которые соответствуют Вашему представлению об идеальном учителе или, наоборот, противоречат ему;
 - старайтесь понять, как оценивают Ваши педагогические способности учащиеся, коллеги, администрация школы.
6. Попытайтесь проверить правильность Ваших выводов о себе и о понимании Вас другими путём анализа:
 - результатов своей педагогической деятельности и общения;
 - поведения и поступков учащихся, коллег, администрации школы.

Педагогический самоанализ

В предлагаемых характеристиках (табл. А. 1) необходимо искренне выбрать ту часть высказывания, которая более всего подходит Вам. Если это будет первая часть высказывания, поставьте напротив номера характеристики знак «+», если вторая — «-». Когда закончите оценку, подсчитайте количество знаков «+» и «-».

Проанализируйте свои ответы. Это материал для рассуждения о себе.

Естественно, одного самоанализа недостаточно для организации более эффективного педагогического взаимодействия, необходимо ещё и глубоко осознанное желание изменить в себе какие-либо сложившиеся и устоявшиеся модели общения, а также знание основных правил педагогического общения и взаимодействия.

Т а б л и ц а А. 1 — Характеристика для самоанализа

| Характеристики: итак, на уроке Вы... | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Доброжелательны | Недоброжелательны |
| Стимулируете инициативу, допускаете выражение другого мнения, свободное поведение | Не терпите возражений, не принимаете мнения других людей, не одобряете свободной манеры поведения, держите учащихся всё время под жёстким контролем |
| Заинтересованны, активны | Безразличны, «себе на уме» |
| Не боитесь откровенно выразить свои чувства, показать свои недостатки | Думаете прежде всего о престиже, стараетесь во что бы то ни стало соответствовать своей социальной роли |
| Динамичны, гибки в общении, легко охватываете и разрешаете возникающие проблемы | Вам не удаётся вовремя заметить намечающиеся конфликты, легко изменить поведение в связи с этим |
| Вежливы и приветливы с учащимися, уважаете их достоинство, строите своё общение в зависимости от их индивидуальных особенностей | Общение одинаково со всеми с соблюдением дистанции ««Я — учитель» — «Ты — ученик»» |
| Можете поставить себя на место учащегося и взглянуть его глазами на конфликт | Для вас важно утвердить свою точку зрения, не считаете себя обязанным искать взаимопонимание с учащимися |
| Активны, всё время находитесь в общении с учащимися | Пассивны, пускаете общение «на самотёк» |

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИТЧИ

Притча о смысле деятельности педагога

Позвал Бог ангелов, вернувшихся на Небеса после служения учителями на Земле.

«Покажите, с чем вы вернулись», — сказал им Бог. Положил первый ангел у ног Господа ордена, медали, грамоты, премии, дипломы и сказал: «Я прославился».

Взглянул Бог на доказательства славы у Своих ног и испепелил их. И сказал ему: «Ты прославился на весь мир, но не в душе мальчика, который попал в беду и нуждался в твоей незамедлительной помощи. Ты же, находясь в погоне за наградами, не поспешил стать для него убежищем, и он погиб. *Иди и пожинай теперь сам беду брошенного учителем ученика*».

И Он сделал его учеником, попавшим в беду, и дал ему учителя, ослеплённого наградами и почестями.

Положил другой ангел у ног Господа груды программ, учебников, методических пособий, длинный список научных трудов и сказал: «От простого учителя вырос я до профессора».

Взглянул Бог на всю эту науку у Своих ног и испепелил её.

И сказал ему: «Не для самости и затуманивания истины я посылаю тебя быть учителем, но для заботы о талантливой девочке, судьба которой ушла в песок твоей науки. *Иди и пожинай страдания погубленного таланта*».

И наделил он его талантом и сделал учеником учителя, увлечённого творением бездетной педагогики.

Третий ангел перечислил Богу по пальцам имена своих бывших учеников, ставших в обществе известными людьми: учёными, поэтами, художниками, министрами, бизнесменами, спортсменами, и положил у Его ног гордость за них.

Взглянул Бог на его гордость у Своих ног и испепелил её.

И сказал ему: «Не для гордости посылаю я тебя учителем. Почему не гордишься мальчиком, которого ты выгнал из школы как неуспевающего и увеличил армию обездоленных и бродяг. *Иди и пожинай теперь трагедию беспризорного ребёнка*».

И сделал он его подростком, только что выброшенным из школы.

Предстал перед Богом четвёртый ангел, бросился к Его ногам и взмолился: «Господи, не жди от меня даров, ибо я опустошён. Судьба забросила меня в Богом забытую школу, и я отдал своим ученикам весь Свет, что был во мне от Тебя. И спешу к Тебе с мольбой: «Дай мне побольше Света и отправь обратно, ибо ученики ждут меня, а я без них не мыслю свою ангельскую жизнь».

Тогда сказал Бог: «*Отдавший Свет умножит Его в себе*».

И сделал его Бог Великим Духом и отправил обратно в Богом забытую школу.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИТЧИ Ш. А. АМОНАШВИЛИ

Родители из небоскрёба

Пришёл Мудрец в большой город и остановился у небоскрёба. «Здесь помощь нужна», — подумал он. Вошёл в лифт и поднялся на сотый этаж. Из квартиры мудрец услышал крик отца. Открыла дверь молодая мама и грустно улыбнулась.

— Чего тебе, старик? — спросила она.

Опять послышался крик отца.

Женщине стало неловко.

— Экран телевизора одурманивает нашего Ребёнка, вот и требует отец, чтобы тот выключил телевизор, — извинилась она.

Мудрец произнёс:

— Наполняй его светом, и экран поблекнет перед ним.

— Что?! — удивилась молодая мама, — Тогда компьютер поглощает его!

Мудрец проговорил:

— Наполняй Ребёнка культурой, и компьютер станет для него вроде пенала для необходимых вещей или полочки для книг.

— Да?! — переспросила мама, — А если он весь день шатается по улицам, как быть тогда?

Сказал Мудрец:

— Зароди в нём понятие смысла жизни, и он направится на поиски своего Пути.

— Старик, — сказала молодая мама, — я чувствую твою мудрость. Дай мне наставление!

Ответил Мудрец:

— Проверь в себе полноту света, проверь в себе свою жажду к культуре, проверь в себе свой Путь.

Мама была умная и добрая женщина, потому подумала: «Жить на сотом этаже небоскрёба недостаточно, чтобы познать я в себе свет, культуру, путь. Мне нужно погрузиться в глубины своей души, чтобы разобраться, кто же я для своих детей и кто мне они!».

Но была бы она неумной, то сказала бы старику: «Ты для того поднялся на сотый этаж, чтобы просить кусок хлеба или давать мне глупые наставления?». Но она сказала:

— Спасибо, старик!

На шум вышел муж с недовольным видом.

— Что происходит? — спросил он жену. — Кто он?

— Он — мудрец, — ответила жена, — спроси, как воспитывать наших детей, он тебе скажет!

Мужчина бросил на старика испытующий взгляд.

— Хорошо, — сказал он, — назови мне три качества для воспитания сына!

Ответил Мудрец:

— Мужество, преданность, мудрость.

— Интересно... Назови три качества для воспитания дочери!

Сказал Мудрец:

— Женственность, материнство, любовь.

— О, — воскликнул муж женщины, — это прекрасно! Дай мне наставление, старик!

Мудрец улыбнулся.

— Вот тебе три заповеди: будь братом для своих детей, будь убежищем для них, умей учиться у них.

Отец был умным и волевым, потому решил для себя: «Значит, мне надо изменить своё отношение к сыну и дочке, и я это сделаю».

Но был бы он неумным, подумал бы: «Господи, что этот старичок несёт — мужество, женственность, любовь... Кому нужны в нашем мире эти покрытые плесенью понятия? И чему я должен учиться у своих детей — глупостям и дерзостям?.. Это есть педагогика первого этажа, а не педагогика для тех, кто живёт на сотом этаже небоскрёба».

— Спасибо, старик! — сказал отец и обратился к жене. — Дай ему, что нужно!

Но Мудрец не нуждался в дарах, вошёл в лифт, нажал на кнопку и поехал вниз. Он спешил.

Два учителя, два принципа

Пришли в школу два молодых учителя.

Один сказал своим ученикам:

— Пойдём в гору, будем познавать через трудности.

Сказал другой свои ученикам:

— Умный в гору не пойдёт, будем познавать от лёгкого.

Учитель первых не отступил от своего принципа, водил своих учеников в горы, всё более трудные, скалистые, неприступные и высокие. И так десять лет.

Учитель вторых тоже не отступил от своего принципа, обходил вместе со своими учениками те же самые горы и всюду искал для них лёгкость и удобство. И так десять лет.

Первые закалили знания жизнью, и сложился у них Дух вершинный, стало естественно для них многомерное мышление.

Вторые упражняли знания в уме, и сложился у них дух равнины, а мышление у них стало трёхмерным.

Первые научились летать.

Вторые научились копать.

Первые научились видеть всё вокруг.

Вторые научились видеть лишь перед носом.

Трудно ли будет догадаться: какую построят жизнь вокруг себя первые, и какую — вторые?

Сказано: творите героев.

Учитель, который воспитывает учеников своих героями Духа, сам уже есть герой Духа.

В поиске учителя

«Пора моего ангелочка определить в школу», — подумал ангел.

Взял он его, и влетели они прямо из открытого окошечка в огромное здание.

«Надо выбрать учителя от Сердца и с ангельским терпением, ибо ангелочек мой ещё вовсе не ангел, он неугомонный шалун со строптивым характером...»

Заглянул он на урок к одному учителю и ужаснулся — тот кричал на ученика и ругал его:

— Я бы сбросил тебя, такого бессердечного, с пятого этажа... Вон из класса!

«Жестокий... Не от Сердца он...»

В другой классной комнате учительница сидела перед учениками, положив ногу на ногу, и любовалась своими ногтями, на каждом из которых умело было нарисовано маленькое сердечко. Но она в то же время зорко следила за учениками, выполнявшими контрольную работу, и павлиным криком пресекала всякую попытку списывания друг у друга.

«Ханжа... Не от Сердца она...»

В следующем классе ученик записывал на доске предложение, которое диктовал ему учитель: «Самого главного глазами не увидишь — зорко только Сердце».

Ученик ошибся и написал «Серце». Учитель разозлился:

— Сколько раз тебе объяснять... Дай дневник... Два! — Ученик заплакал.

«Невежда... Не от Сердца он...»

Заглянул ангел в следующий класс — там учитель вёл урок математики.

— Сосчитайте, сколько раз постучит Сердце в течение суток, если за одну минуту оно стучит 56 раз...

Один ученик, не считая, сразу выкрикнул:

— 80 640 раз... А в неделю — 564 480 раз... А в месяц... А в год...

Дети ахнули. А учитель грубо прервал ученика:

— Как ты смеешь выкрикивать с места, да ещё без моего разрешения...

«Грубиян... Не от Сердца он...»

Следующий класс жужжал, как улей: учитель и ученики терпеливо и любовно собирали знания, помогая друг другу. Голос и забота учителя сливались в единую музыку и радость познания.

«Вот учитель от Сердца и с ангельским терпением...», — подумал ангел и сказал своему ангелочку:

— Будешь учиться у него. Внимай каждому слову учителя.

Улетая из школы, ангел грустно подумал: «Все поминуют Сердце, но жить Сердцем не хотят... Нужно вывести всех “сердечных” фигляров, чтобы они не причиняли боль и не калечили сердца своих учеников».

Но ангел не знал, как это сделать.

Крылья

Сидел старик у обочины и смотрел на дорогу. Увидел идущего человека, за которым еле поспевал маленький мальчик. Человек остановился, велел ребёнку подать старику воды и дать кусок хлеба из запасов.

— Что ты тут делаешь, старик? — спросил прохожий.

— Жду тебя! — ответил старик. — Тебе ведь доверили этого ребёнка на воспитание?

— Верно! — удивился прохожий.

— Так бери с собой мудрость:

Если хочешь посадить человеку дерево, посади плодовое деревцо.

Если хочешь подарить человеку лошадь, дари лучшего скакуна.

Но если доверили тебе ребёнка на воспитание, то верни его крылатым.

— Как я это сделаю, старик, если сам не умею летать? — удивился человек.

— Тогда не бери мальчика на воспитание! — сказал старик и направил взор к небу.

Прошли годы.

Старик сидел на том же месте и смотрел в небо. Увидел летящего мальчика, а за ним — его учителя. Они опустились перед стариком и поклонились ему.

— Старик, помнишь, ты велел мне вернуть мальчика крылатым. Я нашёл способ... Видишь, какие крылья у него выросли! — гордо сказал учитель и ласково прикоснулся к крыльям своего воспитанника.

Но старик дотронулся до крыльев учителя, приласкал их и прошептал:

— А меня больше радуют твои пёрышки...

Учитель и ученики

— Из тебя человека не выйдет! — с гневом швырнул учитель своё «пророчество» ученику.

— А из Вас уже вышел учитель? — спросил ученик с грустью.

Я ждал тебя

Привели в школу нового ученика, уже выгнанного из трёх школ.

Зашёл на урок один учитель, взглянул на него и подумал: «Откуда только такие берутся...».

Пришёл другой учитель. Увидев нового ученика, произнёс раздражённо:

— Тебя ещё не хватало...

Пришёл на урок третий учитель.

— У нас новенький? — порадовался он.

Подошёл к новенькому, пожал руку, посмотрел в глаза, улыбнулся и сказал:

— Здравствуй!.. Я ждал тебя!..

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важным фактором повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов является их практикоориентированная подготовка, основанная на учёте особенностей современной образовательной среды. Педагогическая подготовка студентов выступает эффективным средством личностного и профессионального совершенствования будущих учителей через овладение ими навыками организации эффективного педагогического взаимодействия с различными участниками образовательной среды.

Тенденции развития современного образования свидетельствуют о том, что сегодня актуальной функцией педагога становится создание среды (а не трансляция знаний), в которой получаемая учащимися, родителями информация преобразовывается в знание и опыт. Материалы пособия призваны содействовать в этом будущим педагогам. При этом следует помнить, что приводимые рекомендации, памятки не являются универсальными — во многих случаях они могут служить лишь ориентиром в сложном и противоречивом процессе педагогического взаимодействия. В связи с этим хотелось бы предостеречь читателей от попыток репродуктивного, механического их применения в собственной профессиональной педагогической деятельности. Следует помнить, что способность педагога анализировать и гибко реагировать на изменения во взаимодействии, в сочетании с необходимыми знаниями и умениями, способствует установлению его продуктивных взаимоотношений с учащимися, их родителями, коллегами.

И помните, уважаемые педагоги, что нет одного, «самого главного» педагогического приёма. Радуга из одного цвета не существует. Только поддерживая друг друга, приёмы дают «радужный» эффект, а технология — свой результат.

Многоцветную картину не рисуют одним махом. Терпение и постепенность! Лучший способ загубить новшество — схватиться за всё сразу. Каждый новый приём, новую технологию необходимо отрабатывать до автоматизма.

Приёмы педагогической техники — каждодневный инструмент учителя. Инструмент без работы ржавеет, а в работе совершенствуется.

Давайте пробовать, учиться, совершенствоваться.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андреев, В. И.* Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В. И. Андреев. — Казань : СКAM, 1992. — 138 с.
2. *Аникеева, Н. П.* Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. — М. : Просвещение, 1989. — 224 с.
3. *Анцупов, А. Я.* Конфликтология : учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М. : ЮНИТИ, 1999. — 551 с.
4. *Анцупов, А. Я.* Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Анцупов. — М. : Владос, 2004. — 207 с.
5. *Анцупов, А. Я.* Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Эксмо, 2010. — 656 с.
6. *Бабанский, Ю. К.* Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1983.
7. *Базелюк, В. В.* Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Базелюк. — Екатеринбург : [б. и.], 2005. — 46 с.
8. *Банькина, С. В.* Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С. В. Банькина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. — М. : [б. и.], 2001. — С. 373—394.
9. *Богословская, В. С.* Школа и семья: конструктивный диалог : учеб.-метод. пособие / В. С. Богословская. — Минск : Універсітэцкае, 1998. — 88 с.
10. *Бодалев, А. А.* Психология общения / А. А. Бодалев. — М. : Ин-т практ. психологии, 1996. — 256 с.
11. *Васильев, Э. Ю.* Диагностика конфликтов учителей со старшеклассниками как условие их разрешения : дис. ... канд. пед. наук / Э. Ю. Васильев. — Таганрог : [б. и.], 2004. — 191 л.
12. *Врачинская, Т. В.* Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX — середины XX веков : дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Врачинская. — Калининград : [б. и.], 2011. — 442 л.
13. *Гребенюк, О. С.* Теория обучения / О. С. Гребенюк. — М. : Книга по требованию, 2003. — 384 с.
14. *Дундуа, Ш.* Разрешение конфликтов «учитель—родитель» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ш. Дундуа. — Екатеринбург : [б. и.], 1999. — 25 с.
15. *Емельянов, С. М.* Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2009. — 384 с.
16. *Жуков, Ю. М.* Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяников. — Киров : Эниом, 1991. — 95 с.
17. *Кан-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.
18. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогическая антропология : учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Коджаспирова. — М. : Гардарики, 2005. — 287 с.
19. *Кожуховская, Л. С.* Формирование социально-ролевой компетентности студентов средствами педагогических игротехник / Л. С. Кожуховская, И. И. Губаревич. — Минск : РИВШ, 2005. — 67 с.
20. *Козер, Л.* Функции социального конфликта / Л. Козер. — М. : Идея-пресс, 2000.

21. Конфликты и взаимодействия / авт.-сост.: А. В. Комарова, О. М. Ольшевская. — Минск : Красико-Принт, 2008. — 128 с.

22. Кузнецов, И. Н. Настольная книга преподавателя / И. Н. Кузнецов. — Минск : Современ. слово, 2005. — 544 с.

23. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. — 3-е изд. — М. : Смысл, 1999. — 365 с.

24. Лукашенок, О. Н. Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликтов в воспитательном процессе : дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Лукашенок. — М. : [б. и.], 1998. — 157 л.

25. Ляудис, В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В. Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. — М. : НИИОП АПН СССР, 1980. — С. 37—52.

26. Матвейчик, Т. В. Формирование программы повышения творческого потенциала (школа творческого роста) / Т. В. Матвейчик, В. Ф. Волченок. — Минск : БелМАПО, 2002. — 43 с.

27. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для вузов / Н. А. Морева. — М. : Просвещение, 2003. — 304 с.

28. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластёнина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2000. — 200 с.

29. Новикова, С. А. Предупреждение конфликтов в профессиональной деятельности педагогического коллектива ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Новикова. — М. : [б. и.], 2002. — 233 л.

30. Осипов, Е. Д. Основы педагогического взаимодействия школы и семьи : практикум для студентов пед. специальностей высш. учеб. заведений / Е. Д. Осипов; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. — Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2007. — 153 с.

31. Панфилова, А. П. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие / А. П. Панфилова. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2008. — 336 с.

32. Пеленев, А. Ф. Предупреждение и преодоление межличностных конфликтов в педагогических коллективах : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ф. Пеленев. — Казань : [б. и.], 1990. — 20 с.

33. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. — М. : Просвещение, 1991. — 127 с.

34. Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. — Минск : Беларус. навука, 1998. — 319 с.

35. Симонова, Л. В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. В. Симонова — М. : [б. и.], 1989. — 19 с.

36. Сластёнин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластёнина. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2004. — 576 с.

37. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — 3-е изд. — М. : Акад. проект, 2004. — 136 с.

38. Учадзе, С. С. Педагогическое управление конфликтами в образовательном учреждении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. С. Учадзе. — Сочи : [б. и.], 2010. — 46 с.

39. Философский энциклопедический словарь / редкол. : Л. Ф. Ильичёв [и др.]. — М. : Совет. энцикл., 1983. — 469 с.

40. *Хасан, Б. И.* Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. — СПб. : Питер, 2003. — 250 с.

41. *Чернышёв, А. С.* Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышёв. — М. : Пед. о-во России, 1999. — 185 с.

42. *Чистякова, Т. А.* Педагогический конфликт и способы его преодоления / Т. А. Чистякова. — Л. : [б. и.], 1987. — 16 с.

43. *Шакуров, Р. Х.* Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. — М. : Педагогика, 1982. — 205 с.

44. *Шейнов, В. П.* Искусство убеждать / В. П. Шейнов. — М. : Книга-сервис, 2004. — 304 с.

45. *Шейнов, В. П.* Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В. П. Шейнов. — Минск : Алмафея, 1997. — 167 с.

46. *Щербинина, Ю. В.* Педагогический дискурс: мыслить — говорить — действовать : учеб. пособие / Ю. В. Щербинина. — М. : Флинта : Наука, 2010. — 440 с.

47. *Fauconnier, G.* Polysemy and conceptual blending. Trends in Linguistics / G. Fauconnier, M. Turner // Studies and Monographs 142. — Mouton De Gruyter. — P. 77—93.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Предисловие</i> | 3 |
| Сущность и особенности педагогического взаимодействия | 4 |
| Общая характеристика педагогического взаимодействия | 4 |
| Типы педагогического взаимодействия | 8 |
| Педагогическое общение как форма педагогического взаимодействия | 12 |
| Стадии педагогического общения при организации учебно-воспитательной деятельности и технология их реализации | 13 |
| Характеристика стилей педагогического общения | 17 |
| Правила педагогического общения | 22 |
| Модели педагогического общения | 25 |
| Конфликты в педагогическом взаимодействии | 32 |
| Сущность конфликтов в педагогическом взаимодействии, дифференциация их видов и причин | 32 |
| Методы обучения педагога конструктивному взаимодействию в конфликтах | 53 |
| Способы преодоления речевой агрессии | 55 |
| Особенности организации эффективного педагогического взаимодействия учителя с различными субъектами образовательной среды | 57 |
| Рекомендации по организации эффективного взаимодействия учителя с учащимися | 57 |
| Создание благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе | 65 |
| Памятки по организации эффективного педагогического взаимодействия учителя с родителями учащихся | 71 |
| Система упражнений по отработке навыков эффективного взаимодействия | 78 |
| Упражнения по определению своей педагогической позиции | 78 |
| Упражнения на установление ролевой структуры в общении | 81 |
| Упражнения по формированию первого впечатления | 84 |
| Упражнения по развитию навыков конструктивного взаимодействия педагога с родителями учащихся | 85 |
| Упражнения по развитию навыков эффективного взаимодействия педагога с учащимися | 89 |
| Упражнения по развитию навыков конструктивного взаимодействия педагога с коллегами | 92 |
| Упражнения по организации педагогического взаимодействия с различными участниками образовательной среды | 95 |
| Педагогические задачи по разрешению конфликтных ситуаций в системе отношений «ученик—учитель» в современной школе | 98 |
| Формы и методы обучения эффективному педагогическому взаимодействию | 100 |
| Метод «Case-study» | 100 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Использование элементов технологии концептуальной многозначности для развития коммуникативных умений будущего педагога | 106 |
| Особенности организации дискуссии | 110 |
| Деловая игра — педагогический совет | 116 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ А. Программа дневниковых наблюдений | 125 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Педагогические притчи | 127 |
| Заключение | 132 |
| Список использованной литературы | 133 |

Репозиторий БарГУ

Производственно-практическое издание

**ОРГАНИЗАЦИЯ
ЭФФЕКТИВНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Практическое пособие
для студентов педагогических специальностей**

Составитель *Н. В. Романчук*

Заведующий РИО *Е. Г. Хохол*

Технический редактор *А. Н. Охрименко*

Корректор *С. А. Березнюк*

Компьютерная вёрстка *С. М. Глушак*

Подписано в печать 07.10.2014.
Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.
Усл. печ. л. 8,13. Уч.-изд. л. 6,85.
Заказ 213. Тираж 75 экз.

Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
от 2 сентября 2014 г.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Барановичский государственный университет»,
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.

**РЕДАКЦИОННО-
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ОТДЕЛ БарГУ**

- √ Учебные пособия
- √ Учебно-методические комплексы
- √ Практические пособия
 - √ Практические руководства
 - √ Монографии
 - √ Сборники научных статей
 - √ Материалы конференций
 - √ «Вестник БарГУ»



Факультет педагогики и психологии БарГУ

Специальности:

- ❖ Дошкольное образование. Практическая психология;
- ❖ Дошкольное образование. Иностранный язык (английский);
- ❖ Начальное образование. Белорусский язык и литература;
- ❖ Начальное образование. Физическая культура;
- ❖ Белорусский язык и литература. Русский язык и литература;
- ❖ Технология (обслуживающий труд). Социальная педагогика;
- ❖ Практическая психология. Технология (обслуживающий труд).

На факультете созданы необходимые условия для обучения, отдыха, занятий спортом и художественной самодеятельностью, участия в конкурсах профессионального мастерства.

Действуют танцевальный кружок, ансамбль народного пения, кружки «Психея», «Психология и здоровье», моделирования одежды и театр моды, студии изобразительного искусства и декоративно-прикладного творчества. «Літаратурна-музычная гасцеўня» и вечера юмора «Беларусы жартуюць» регулярно собирают поклонников сценического творчества. Хорошей традицией стало проведение Недели кафедр факультета.