

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Е.Г.ЕВДОКИМОВА

РАЗВИВАЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

ИЗДАТЕЛЬСТВО САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
2004

УДК 159.9((075.8)
ББК 88.37

Е 15 Развивающее взаимодействие в педагогическом процессе: учебное пособие// Е.Г.Евдокимова. - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та.2004.-62с.
ISBN 5-292-03196-8

Пособие напечатано по рекомендации биологического факультета

Рецензенты: доктор педагогических наук Л.Г.Вяткин,
кандидат педагогических наук В.А.Ширяева

Материалы повторного издания в виде электронного документа публикуются по решению заседания кафедры педагогики №10 от 24.06.2014г.

Учебное пособие посвящено взаимодействию в педагогическом процессе. В нем представлена общая характеристика развивающего взаимодействия, дано описание видов и способов его организации. Примеры из реальной педагогической практики позволяют студентам увидеть связь теоретических и практических положений.

Пособие предназначено для студентов магистратуры профиля «Педагогическое образование» по программе «Методология исторического образования» и профиля «Психолого-педагогическое образование» по программе «Педагогическая инноватика и рискология» в качестве учебного материала при освоении курса " Тренинг профессиональной компетентности ", а также аспирантов и преподавателей, заинтересованных в привнесении личностного начала в педагогическое взаимодействие.

УДК 159.9(00775.88)
ББК 88.37

ISBN 5-292-03196-8

©Евдокимова Е.Г.

Оглавление

	Стр.
Введение	4
1. Организация развивающего взаимодействия	
1.1. Понятие развивающего взаимодействия в образовании	5.
1.2. Возрастные особенности подростков. Потребность во взаимодействии	5
1.3. Мотивация учения	6
1.4. Подготовка к учебному взаимодействию	10
1.5. Приемы знакомства с учебной группой	14
1.6. Значение учебного сотрудничества	15
1.7. Способы создания учебных групп	17
1.8. Методы группового обсуждения учебного материала	20
1.8.1. Дискуссия. Роль лидера дискуссии	20
1.8.2. Виды дискуссионных форм работы	23
2. Речевое пространство взаимодействия	
2.1. Средства речевого пространства	24
2.2. Организация процесса понимания	26
2.3. Характеристика диалога в учебном взаимодействии	36
3. Развивающие игры на уроке	37
4. Общая характеристика игр, направленных на развитие коммуникативности учащихся	39
4.1. Игры, направленные на развитие группового взаимодействия, которые можно проводить вне урока	41
Заключение	47
Приложение 1	48
Приложение 2	49
Приложение 3	60
Литература	62

Введение

" Живой предмет желая изучить,
чтоб ясное о нем понятие получить,
ученый прежде душу изгоняет,
затем предмет на части расчленяет
и видит их, да жаль:
духовная их связь
тем временем исчезла, унеслась."
.Гете. " Фауст"

"Учитель не может наладить отношения с классом. Кто нуждается в коррекции: учитель, ученики или все?"

(Из вопросов студентов на педагогической практике)

Зачем нужно знание о развивающем взаимодействии? Можно ли учить предмету, вооружившись знаниями только этого предмета, не задумываясь о том, что педагогическая ситуация имеет свои особенности? Наверное, наш разговор с учениками получится неполным, если на уроке или на дополнительных занятиях мы будем следовать представлению о том, что задача учителя – лишь в "передаче знаний".

В педагогической действительности педагогам приходится сталкиваться с тем, что явления в ней не связаны жесткими причинно-следственными связями, факты изменчивы, а студенты в роли учителя почти неизбежно вносят изменения в ситуацию взаимодействия своим присутствием.

К моменту, когда учитель начинает объяснять учащимся новый материал, учащиеся уже имеют собственное представление о том, что их окружает в мире на основе собственного опыта. Значит, для того, чтобы занятия были интересными, а знания - прочными, необходимо стараться включать представления учащихся о мире в организацию урока. При освоении информационного багажа подростки в большей степени ориентируются на мнение сверстников. Для того, чтобы организовать обучение с учетом возрастных особенностей учащихся, пригодятся сведения о способах групповой работы, о мотивации обучения, описание значения и содержания игр, которые содержатся в данном пособии.

1. Организация развивающего взаимодействия

1.1. Понятие развивающего взаимодействия в образовании.

Развитие-это процесс непрерывного, качественного изменения, постепенных упорядоченных преобразований. Развитие человека совершается как в биологических, так и психологических и социальных системах. Эти изменения взаимозависимы. Например, ученик начальных классов усвоил новые способы рассуждения, а наряду с этим у него улучшилась зрительно-мышечная координация. Это сочетание умений позволяет ему читать и писать, общаться с аппаратурой и т.п.

Развитие человека в процессе образования происходит в процессе взаимодействия с различными факторами: с той атмосферой, которая складывается между педагогом и учениками, с содержанием учебного материала, с отношениями других учащихся к учебе, к самим себе, к своим затруднениям и способностям, в процессе овладения общими и частными приемами учебной деятельности.

Для чего необходимо организовывать взаимодействие?

Человек как социальное существо нуждается в соответствующем педагогическом сопровождении вхождения в культуру. В определенной мере этот процесс совершается спонтанно, в научении, т.е. стихийном, незапланированном приобретении социального опыта. Другая часть опыта социальной жизни, вхождение человека в культуру, обеспечивает образование. Именно здесь происходит соотнесение опыта отдельного человека с опытом научной, творческой деятельности человечества. Например, когда ученикам приходится сопоставлять различные результаты, сравнивать собственные наблюдения или выводы с мнением других членов группы, фиксировать противоречивые моменты функционирования, происхождения явления, у них начинает складываться представление о его существенных признаках.

1.2 Возрастные особенности подростков. Потребность во взаимодействии.

Возраст 11-15 лет относят к среднему школьному возрасту. В качестве приоритетного вида требуемой активности выделяют интимно-личностное общение со сверстниками. К психическим новообразованиям относят: чувство взрослости, стремление к самостоятельности; критичность мышления, склонность к рефлексии, формирование самоанализа. Подростки в наибольшей степени стремятся к общению, придают дружеским отношениям наибольшее значение. Характерными чертами возраста называют также повышенную возбудимость, частую смену настроения, неуравновешенность. Повышается потребность в самоутверждении, в деятельности, имеющей личностный смысл.

Другая особенность подростков – стремление жить в своем сообществе, в котором принимают как своего, где есть особые правила жизни. Правила, которые созданы и осмыслены тобой, хочется соблюдать и создавать самому.

Для ребят важно жить в мире, который организован своими руками. Их интересуют музыка и танцы, компьютерный мир и возможность зарабатывать. Все это требует терпеливого и помогающего взрослого, каким становится учитель или студент на время практики.

Основное стремление этого возраста – изучение мира и себя в нем. Как этого добиться в образовательном пространстве? Необходимо предоставить возможности включения в разные виды деятельности и взаимодействия, индивидуальные и групповые; выстраивать собственную стратегию общения, действия, которая, однако, не мешает окружающим.

Педагога, как правило, прежде всего интересует интеллектуальное развитие ученика, поскольку именно оно является целью обучения. Однако не надо забывать, что развивающийся человек представляет собой целостную систему. Студентам следует помнить, что на учебную работу учащихся могут оказывать воздействие их эмоциональные состояния, такие как стресс, беспокойство или депрессия. Познавательная деятельность зависит от множества эмоциональных факторов. В их число входят боязнь потерпеть неудачу, отсутствие интереса к предмету, отношение к учителям, положение в группе, к самому себе и т.д. Следовательно это необходимо учитывать при создании рабочей обстановки. Очень важно найти правильное сочетание учебных требований и уровня развития. методы и формы обучения.

Все виды взаимодействия можно разделить на три группы, в зависимости от того, с кем (с отдельным учеником или с группой) и в какой "тональности" оно происходит. Подлинно развивающим взаимодействием будет в том случае, если затронет основные области активности человека и будет включать: познание (мира, себя, других людей), отношение (к миру, к себе, к другим людям), преобразование (мира, себя, других людей).

Студентам как будущим педагогам предстоит приложить немало усилий для того, чтобы в процессе взаимодействия с учащимися установить доброжелательный и уважительный тон разговора, без панибратства или пренебрежения. Само взаимодействие в таком случае становится развивающим. Этот вид взаимодействия нельзя полностью запланировать и выстроить, так как во многом он зависит от желания и возможностей самого педагога, его личных качеств, отношения к самому себе и к окружающим его людям, умения быть требовательным и уважительным.

1.3. Мотивация учения.

Для того, чтобы учащиеся по-настоящему включились в работу, необходимо, чтобы они не только поняли, но и приняли задачи, поставленные перед ними в ходе учебной деятельности, чтобы эти задачи приобрели определенную значимость. Без сознательного отношения учащихся к учебной деятельности, урок не станет развивающим взаимодействием.

Обычно, студенты в период практики жалуются на плохое поведение учеников во время урока. В его основе лежит соответствующая мотивация, то есть то, ради чего ученик ведет себя именно таким образом. Понимание причин поведения учащихся помогает подобрать верные способы организации взаимодействия с ними.

Рассмотрим возможные мотивы плохого поведения учащихся.

1. Привлечение внимания окружающих может быть в основе поведения, направленного на получения особого внимания. Сильными сторонами такого поведения может выступать потребность в контакте с учителем.

Ответной реакцией учителя в основном является раздражение, негодование. Учителя обычно стремятся сделать замечание.

Реакцией ученика при этом является временное прекращение нежелательного поведения.

Способы предотвращения такого поведения: учить ребят привлекать внимание к себе приемлемыми способами; показать взглядом, что вы его видите, и вовлечь его в совместную работу.

2. Мотив власти.

В основе поведения ученика лежит стремление контролировать ситуацию.

Сильные стороны поведения: смелость, сопротивление влияниям.

Реакция учителя: гнев, негодование, может быть страх.

Побуждение к действию учителя: прекратить выходку с помощью физического действия.

Реакция ученика: прекращение выходки тогда, когда сам решит.

Способы предотвращения: учителю стоит уходить от конфронтации; передавать часть своих организационных функций ученику.

3. Мотив мести. Проявляется в стремлении вредить в ответ на обиду.

Сильные стороны поведения: способность защитить себя от боли и обид.

Реакция учителя: обида, опустошение, негодование.

Побуждение учителя к действию: немедленно ответить силой или уйти из ситуации.

Реакция ученика прекращает выходку, когда сам решит.

Способы предотвращения: строить отношения с учеником по принципу заботы о нем.

4. Мотив избегания неудачи (может быть вызван завышенными требованиями взрослых).

Проявляется в отказе от попыток действия: " Не буду пробовать, все равно не получится".

Сильные стороны поведения отсутствуют.

Реакция учителя: чувство профессиональной беспомощности.

Стремления действия учителя: оправдаться и объяснить неудачу.

Реакция ученика: попадает в зависимость от взрослых, продолжает отказываться от работы.

Способы предотвращения: поддержка ученика, создание индивидуально требуемой ситуации успеха.

Упражнение. После того, как мы рассмотрели возможные мотивы негативного поведения учеников и ответного реагирования взрослого, студентам необходимо проделать упражнение " Найди мотив".

Определите мотив следующего поведения: " Ученица сидит на уроке и рыдает". Какие из вариантов решения вы выберете?

Варианты решения:

Вы подошли к девочке, и плач сразу прекратился, - это "привлечение внимания".

Вы подошли к ней, и плач стал громче, - это "власть".

Если все это происходит на вашем открытом уроке в присутствии комиссии, - это " месть".

Если ученице нужно отвечать (или она хочет рассказать выученное дома), а она боится, - это "избегание неудачи".

Каковы бы ни были мотивы человека поступить определенным образом, у него всегда (или почти всегда) есть осознание, что он мог бы поступить иначе. Поэтому в работе с учениками необходимо не только подобрать соответствующие способы взаимодействия с ними, но и помочь им осознать собственные возможности разумного поведения, с учетом их собственных интересов.

Интерес строится на внутренних побуждениях человека, поэтому каждое дело, каждое задание на уроке следует мотивировать, т. е. определять его значимость для учеников, показывать возможное приложение.

Обычно выделяют следующие виды мотивирования.

Предметное мотивирование состоит в том, чтобы раскрыть новые, неожиданные, удивительные факты, явления, зависимости конкретной темы, конкретного задания.

Социальное мотивирование открывает возможность обсудить по группам, или соседям по парте, или всему классу какую-то информацию, чувство, переживание; скоординировать свои действия с одноклассниками. Большое значение в социальном мотивировании играет отношение учащихся к учителю: стремление выслушать именно его, обсудить именно с ним важный вопрос расширяет область интересов учащихся, стимулирует работу по предмету.

Область личных достижений мотивируется за счет того, что учащиеся попадают в ситуацию, где возможно и необходимо заявить свою деятельность, обосновать собственную точку зрения, заявить или открыть способности в различных сферах.

Прагматическая мотивация реализуется за счет определения области приложения данной информации, той деятельности, которую требуется совершить; она реализуется в высказываниях о том, где, как и когда может быть использована данная информация. Рассмотренные виды мотивирования относятся к сфере стремления к успеху.

Необходимо учитывать, что наряду с указанными видами (направленными на достижение), существует мотивирование избегания неудач. Если в разговоре выяснилось, что ученик работает в основном для того, чтобы избежать наказания, учит уроки из-за страха потерять расположение взрослых или получения отрицательной отметки, то можно предположить, что основным видом мотивирования для него является избегание неудач. В данном случае наиболее действенным средством привлечения учащихся к работе оказывается напоминание о негативном оценивании в случае невыполнения требований или их нарушения, напоминание о нормах, требованиях учебного взаимодействия. В дальнейшем желательно вводить в методы работы с такими учащимися постепенное расширение «репертуара» видов мотивирования, введение мотивации достижений.

Мотивация к освоению учебного предмета связана с тем, какие получены учащимися, и тем, каким образом они умеют ими пользоваться, а также с их способностью учиться (так называемой обучаемостью).

Выделяют четыре основных сочетания мотивации и обучаемости. Первое сочетание основывается на высокой мотивации к учебе и высокой обучаемости. Такие учащиеся обычно успешны в отдельном или многих предметах. Второе сочетание основывается на низком уровне мотивации и высокой обучаемости. О таких учащихся часто говорят: " способный, но ленивый. Причиной подобного отношения может выступать то, что человек не нашел для себя в учебной деятельности подходящей мотивации; учеба не представляет для него поля реализации собственных потребностей. Необходим анализ указанных видов мотивации в структуре мотивационной сферы конкретного ученика. Обычно к 10 классу подростки начинают определяться в собственном пути дальнейшего становления, выстраивают ценности, принципы, которые помогают в определенной мере наладить и учебные успехи.

Третье сочетание представлено низкой обучаемостью и высокой мотивацией (про таких говорят " старательный, но звезд с неба не хватает").

И, наконец, последнее соотношение- низкая мотивация и низкая обучаемость. При встрече с подобным случаем рекомендуют:

1. рассмотреть возможные причины подобных нарушений и постараться их нейтрализовать, при возможности сравнить результаты учебной деятельности по разным учебным предметам;

2. выявить у учащихся те области действий, которые вызывают у него чувство успеха и постепенно расширять их диапазон. При этом следует привлекать в качестве ресурсов активность из других предметных областей. Например, ученик интересуется живой природой, заботливо ухаживает за домашними животными. Нужно расположить к разговору о его интересах, проявить заинтересованность его увлечениями, помочь перенести успех из одной области деятельности в другую (учебную). Продвижение при этом может быть довольно медленным [4]. Причиной низкой обучаемости может стать неудовлетворительный статус ученика в группе, нежелание, неспособность или неумение осваивать необходимые приемы и способы учебной деятельности; так же причиной низкой обучаемости может стать неумение и нежелание находить взаимопонимание со взрослым. Данный перечень причин неуспешной учебной деятельности далеко не полон. Но даже указанные причины обращают внимание на то, что студентам во время педагогической практики необходимо стремиться установить контакт с учащимися, найти с ними общий язык, постараться задействовать разнообразные виды мотивации, тем самым создавать условия развития учащихся.

1.4. Подготовка к учебному взаимодействию. Установление контакта.

Как было показано ранее (1.2,1.3), подростковый возраст нуждается в групповых формах работы, в организации общения, взаимодействия как на уроке, так и вне его. Обратимся к видам учебного сотрудничества. До начала работы в классе, студентам необходимо продумать кроме содержания, виды и формы организации работы. В любом деле необходима «настройка» на работу, следовательно, необходимо продумать момент знакомства и вхождения в новую общность. Известно, что даже при самом высоком уровне подготовки у студентов на педагогической практике бывают затруднения, связанные с установлением контакта с учениками. При этом, чем более строгим и требовательным (или наоборот, либеральным) становится обращение студентов к ученикам, тем сложнее становится удержать рабочую атмосферу. Многие студенты считают, что само их присутствие в классе должно побуждать ребят к плодотворной работе. Однако, это не совсем верно.

Что может помочь студентам в установлении контактов с учениками? Студентам стоит обратить внимание на то, что причиной нарушения контакта учеников и взрослого могут стать как внутренние проблемы учащихся и самих взрослых, которые проявляются в виде переноса человеком особенностей прежних жизненных ситуаций на настоящую, так и проблемы, связанные с особенностью характера сложившихся групповых отношений.

1. Представление о психологических проблемах учеников.

Каждому опытному учителю известно: забота о психологическом комфорте в школе, особенно на уроках, - не роскошь, а настоятельная необходимость. Сочетание такого комфорта с разумной требовательностью позволяет достигать максимальной эффективности обучения. Комфортной учебная деятельность (с психологической и педагогической точки зрения) становится тогда, когда все участники чувствуют себя в безопасности. Например, когда все уверены, что их имена и фамилии известны и будут произнесены без искажения. Или когда нет необходимости опасаться неуважительного обращения, окрика со стороны других людей, прерывания ответа репликами или насмешками педагога или одноклассниками.

Конечно, вряд ли студент сможет в процессе урока как-то помочь ученику преодолеть серьезные психологические проблемы. Исключение составляет только неуверенность в себе. В наших силах приободрить и поддержать ребенка, наполнить его недостающую веру в себя верой в его силы. В тех же случаях, когда дискомфорт не связан с деятельностью, а касается сферы эмоций и отношений, ваши возможности минимальны. Наши возможности помочь ученикам в выходе из затруднительных ситуаций повышаются за счет приобретения знаний о том, каким образом могут проявляться определенные проблемы. И, конечно, не стоит забывать о том, что знание имен учащихся, правильное их произношение - норма обращений взрослого к учащимся.

Для примера коротко рассмотрим частный случай подобных психологических проблем и ваши возможности.

1 Ученики, подверженные сильным страхам и просто очень тревожные, иногда ведут себя псевдоагрессивно. То есть, понаблюдав за ними, вы можете прийти к выводу, что ученик агрессивен: он все время кого-то цепляет, задевает, кажется, что он просто не может пройти мимо. Одноклассникам обычно это не нравится, они огрызаются, отмахиваются, раздражаются, каждый в меру собственного темперамента. Иметь с ним дело особенно никому не хочется. А на самом деле такой ученик вовсе не стремится к ссорам, не хочет кого-то обидеть, кому-то отомстить, т.е. не заинтересован в соперничестве, дележе территории или внимании. Единственной целью таких контактов является избавление от внутреннего напряжения. Именно оно мешает ему спокойно посидеть одному, чем-то занявшись, строить отношения с теми, кто ему интересен.

Что можно сделать в подобной ситуации? Такие дети часто разрисовывают парты. Не запрещая само действие, можно предложить рисовать в черновике. На перемене можно отвлечь его внимание на себя вопросами и разговором с ним, организовать совместное дело или обсуждение с одноклассниками, которые нуждаются в расширении сферы контактов.

Для более полного представления об особенностях проблем таких учеников можно, если дать им задание вспомнить и нарисовать или описать свой страх, а потом обсудить его в малой группе (7-9 человек). Ребята, для которых это не очень актуально, легко переключат свое внимание. Те

же, у кого тревога велика, включатся в это действие гораздо сильнее. Так вы сможете выявить тревожных учеников и помочь им получить необходимую поддержку и внимание.

2. Представление в форме переноса. Этот феномен открыт в психоанализе. Перенос- это воспроизведение старого стереотипа отношений в новых отношениях и с новым человеком, которые чем-то напоминают прежние. Перенос существует в человеческих отношениях независимо от того, знаете вы о нем или нет. В чем это выражается? Каждый учитель в своей жизни сталкивался с ситуацией, когда между учителем и учеником возникает приязнь или неприязнь. Иногда это взаимно. Иногда нет. Тогда вы не можете понять, почему ваши разумные и спокойные действия вызывают у кого-то из детей необъяснимую агрессию, протест и сопротивление.

Дело в том, что вы подсознательно напоминаете ребенку значимых для него взрослых (чаще всего родителей). Даже если нет никакого сходства во внешности и поведении, ваша роль учителя подразумевает, что вы учитите и контролируете ребенка, то - есть делаете то, что обычно делают родители. Чаще всего дома ребенок не может выразить (а зачастую и осознать) свое недоверие, страх, агрессию по отношению к строгому отцу, жесткой и требовательной маме. Вы- более безопасный объект, и если он поссорится с вами, то это будет неприятно, но потерять любовь родителей еще страшнее

Вот он и выражает ее вам. У каждого ребенка свой опыт общения с родителями, поэтому и у вас с ними складываются разные отношения.

Что вам делать? Во- первых, снизить эмоциональный накал отношений. Очень часто, когда вы сталкиваетесь с несправедливо- негативной реакцией кого- то из детей, вас это раздражает или наводит на грустные размышления. Это совершенно естественно. Вам кажется, что это вы ответственны за то, что ученик так к вам относится. Это действительно может быть так. А может, его отвержение адресовано вовсе не вам. Может быть, какая- то интонация напоминает ученику интонацию его собственной требующей или осуждающей мамы.

В любом случае, если ваши переживания по поводу отношения кого- то из учеников слишком сильны, попробуйте понять, что проявляется "негативное отношение не к вам, как к человеку, а к смыслу ситуации взаимодействия.

Обычно понимание того, что вы не виноваты в конфликте с учеником, помогает успокоиться и взглянуть на проблему глазами разумного "взрослого", а не обиженного "родителя". После этого вы сможете перейти ко второй стадии ваших отношений: необходимо убедить ученика именно в своем отношении к нему (а не в том, какое ему представляется). Ему необходимо время, чтобы поверить в ваш искренний интерес и уважение.

3. Представление о развитии чувства групповой принадлежности.

Класс- это устойчивая, практически закрытая группа. Дети не просто объединены совместным пребыванием в школе, у них завязываются дружеские и деловые отношения.

Нужно ли учителю, чтобы класс был сплоченным? Ведь известно, что со сплоченным классом труднее справиться в случае конфликта, поскольку ученики поддерживают друг друга. В тоже время, сплоченные классы редко срывают уроки без причины, они существуют и действуют как единый организм. В нем концентрируется все проблемы данного возраста, но у него есть коллективный разум, обычно достаточно здравый, и центр управления. Именно поэтому с ним можно договориться и поддерживать отношения даже в переходном возрасте. Такой класс более зрелый.

В несплоченной группе вы обязательно столкнетесь с проблемами взаимоотношений, иногда настолько серьезными, что это будет сказываться на учебе. В данном случае сильны отношения конкуренции и соперничества. Такой класс обычно разбит на мелкие подгруппы, которые не связаны между собой. С таким классом трудно установить отношения. Если найдете взаимопонимание с одной группой, можете утратить доверие другой. В таких классах возможны срывы уроков просто из- за плохого настроения двух- трех человек, но класс не может повлиять на нарушителей.

Как помочь учащимся почувствовать свою групповую принадлежность, взаимную поддержку?

Для того, чтобы учащиеся научились находить поддержку друг в друге, можно обратить внимание на следующее:

1. отмечать и поощрять взаимоподдержку и взаимопомощь, не провоцировать конкуренцию, зависть и соперничество между учениками одного класса, не сравнивать успехи и достижения учеников между собой, лучше показать ученику его возможные достижения и настоящие, помочь найти способ к совершенствованию;
2. учить ребят обращаться друг к другу за помощью. Сначала элементарной: "У кого есть запасная ручка?". Потом посложнее: "Кто бы мог помочь тебе сделать эту работу? А ты согласен помочь?". Важно с самого начала обучения организовывать действия детей сначала в парах, потом малыми группами, чтобы получать общий результат;
3. учите разрешать конфликты без долгих и напрасных поисков истинно виноватого. Ученикам можно подсказать: если сегодня какой- то человек тебе не нравится, то можно просто отойти;
4. поддержите тех учащихся, которые держатся особняком. Обычно это происходит из- за того, что у них нет опыта приятного и безопасного взаимодействия. Как не допустить их отдаления от класса? Не стоит заставлять их присоединяться к вам. Скажите, что вам жаль, что вам их не хватает, и они могут присоединиться к остальным, когда захотят. Обратитесь за поддержкой к остальным ребятам. Принимайте их в общее дело без комментариев. Начните работать с ними в парах (так проще научиться договариваться).

1.5. Приемы знакомства с учебной группой

Рассмотрим возможные направления знакомства с учебной группой. Это необходимо для установления доверительных отношений с учениками и для оптимального подбора содержания, форм и методов работы с ними. Знакомство осуществляется в ознакомительных беседах с классом или группой, через анкетирование с последующим совместным обсуждением полученных результатов, в играх, построенные на сотрудничестве учащихся, совместные походы, экскурсии, проектах и исследованиях.

А. Перед началом работы с классом можно провести анкетирование. Приведенные вопросы служат основанием для беседы в малых группах (около десяти человек). Взрослый задает вопросы группе, ребята отвечают по очереди, можно с примерами. При этом обращается внимание на позитивное слушание, недопустимость нарушения речи говорящего, негативного оценивания.

1 . Вопросы ознакомительной анкеты класса или группы (ответы фиксируются анонимно, могут служить основанием дискуссии или спора)

Легко ли тебе заметить чувства другого человека?

На что ты обращаешь внимание- на звуки голоса, на движение, на выражение лица?

Про кого из детей в классе ты можешь сказать, что тебе легко /сложно понимать, какое чувство он испытывает?

Насколько хорошо ты можешь оценить чувства учителя?

Хорошо ли другие люди понимают твои чувства?

Какие чувства тебе неприятны?

Веришь ли ты, что животные могут понимать чувства человека?

Почему люди часто скрывают свои чувства?

Может ли кто-то, кого считаем хорошим, совершать ошибки?

Многие ли люди нуждаются в том, чтобы другие считали их хорошими?

Можем ли мы считать себя хорошими, зная, что совершаем ошибки?

2. Карта интересов

Инструкция: " Внимательно выслушайте перечень переживаний и запишите кратко суть и номер того (тех) из них, которое Вам больше всего подходит".

Перечень переживаний

1. Чувство необычайного, таинственного, неизвестного, появляющегося в незнакомой местности, обстановке.
2. Радостное волнение, нетерпение при приобретении новых вещей, предметов коллекционирования.

3. Радостное возбуждение, волнение, увлеченность, когда работа идет хорошо, когда видишь, что добиваешься успеха.
4. Гордость, когда можешь доказать свою ценность как личности или превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются.
5. Веселье, беззаботностью, наслаждение вкусной едой, отдыхом, безмятежностью жизни.
6. Чувство радости, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей.
7. Горячий интерес при познании нового, при знакомстве с поразительными научными фактами.
8. Чувство риска азарт в минуту борьбы.
9. Хорошее настроение, признательность, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь. Когда сам получаешь помощь и одобрение.
10. Своеобразное чувство, возникающее при восприятии природы или музыки и других произведений искусства.

Проведение беседы (группам по 7-9 человек) на основе данной анкеты позволяет лучше узнать ребят, помочь им раскрыть свои скрытые возможности. При этом следует уважать нежелание отвечать при всех на поставленные вопросы

1.6. Значение учебного сотрудничества

После знакомства студентов с классом, следующим шагом студентов на практике будет организация групповой работы , учебного сотрудничества. Для этого необходимо продумать пути создания ученической группы.

Ведь группа- это не сумма отдельных людей. Это новая энергетическая система. В классе ученики собираются случайно, многие из них в условиях свободного выбора никогда не подошли бы друг к другу. Ваша задача- создать ощущение общности, совместности. Хорошо спланируют игры, в которых не предусмотрено выявление победителя, общие интересные для всех дела, общие девизы, все то, что может дать ощущение вклада в общее дело.

Проведение занятий, ориентированных на сотрудничество, позволяет создавать в классе атмосферу взаимопомощи, открытого общения учащихся между собой и с педагогом, что облегчает процесс совместного обучения.

При организации традиционного обучения функции контроля осуществляются взрослым. Это приводит к недостаточной самостоятельности учащихся. Беспомощность человека в учебной ситуации связана преимущественно с тем, что неосвоено содержание, средства и способы действия. Самостоятельность в этом направлении развивается по мере накопления умелости и соответственного уменьшения той помощи, в которой нуждается ученик. Безынициативность связана преимущественно с тем, что учащиеся не освоили формы сотрудничества, не способны восполнить собственную неумелость, некомпетентность с помощью других людей. В ста-

новлении этой стороны самостоятельности не происходит постепенного нарастания умелости. Известно, что наиболее значимые компоненты процесса освоения учеником умелости в учебной деятельности, такие, как целеполагание, планирование, контроль, оценивание, с наибольшим трудом "отрываются" от взрослого.

Полноту самостоятельности, необходимость и возможность практиковать "взрослые" функции контроля и оценивания, согласования замысла и координации плана, человек обретает во взаимодействии со сверстниками. Общение и сотрудничество с равными по возможностям людьми, со сверстниками, - необходимый фактор психического развития, который влияет на становление самостоятельности совершенно по-другому, чем взаимодействие с "совершенным" взрослым. Кооперация со сверстниками оказывается промежуточным звеном формирования действия между его началом, когда учащийся может действовать только с помощью взрослого, и его окончанием, когда он начинает действовать полностью самостоятельно. Детская кооперация помещается в области "полусамостоятельности", в которой ребенку помогает сверстник, при этом помощь взрослого не только не обязательна, но порой и вредна, так как немедленно берет на себя рефлексивную часть работы. В качестве одной из эффективных групповых форм кооперации предлагается использовать групповую дискуссию.

В ходе обучения действий учеников, помогающих выстроить собственную аргументацию. Кроме того, учитель показывает пример социальных норм взаимодействия, которые необходимо освоить: с учениками вместе решается вопрос о том, как надо спорить. Это позволяет ребятам найти свой стиль сотрудничества. Само поведение учителя во многом определяет отношения между учениками. Совместная учебная работа является оптимальной формой обучения подростков, отвечая их направленности на общение со сверстниками.

Учебная форма сотрудничества не складывается стихийно; ее надо целенаправленно строить на протяжении начального периода обучения. Если учащиеся не умеют работать и сотрудничать друг с другом по поводу учебного предмета, необходимо обратить внимание на возможность обучения этим умениям. Без развернутого обучения способам взаимодействия учебная форма сотрудничества становится просто беспредметным общением.

Таким образом, следует организовывать учебное сотрудничество в трех направлениях:

1. построение учебного сотрудничества со взрослым, что требует создания поисковых задач. Они направляют учеников к нахождению новых способов действия и взаимодействия;
2. построение учебного сотрудничества со сверстниками требует такой организации действий учеников, при которой между учениками распределены учебные действия, предложены координационные схемы и нор-

мативы сотрудничества. Необходимость решения задачи побуждает учеников координировать собственные действия;

3. построение учебного сотрудничества с самим собой стимулирует учеников фиксировать, анализировать и оценивать изменение собственной точки зрения в процессе совместной работы.

1.7.Способы создания учебных групп

Способы создания учебных групп зависят от того, как планируется осуществлять дальнейшую работу в группе, на какой результат эта группа выйдет. Так же надо предусмотреть влияние способов создания групп на самочувствие ее участников. Рассмотрим некоторые из этих способов.

1. По желанию. Объединение по группам происходит по взаимному выбору. Задание на формирование группы по желанию может быть дано, как минимум, в двух вариантах:

- Разделитесь на группы по...человек
- Разделитесь на...равные группы.

Процедура разбиения на группы по желанию зачастую происходит драматично (могут возникнуть эмоциональные проблемы, когда кого-то не включили в ожидаемую группу). Одни выбирают тех, кому симпатизируют, вторые- тех, за чью спину можно будет спрятаться при выполнении задания, получив в итоге неплохую отметку; третьи- тех, с кем можно будет почувствовать себя лидером. В результате такие группы работают не просто по-разному, а непредсказуемо по-разному. Одни решают учебную задачу, другие- межличностную проблему, третьи- свои личные вопросы. Сравнить работу таких групп сложно, так как они работали в разных психологических условиях.

Данный способ деления на группы эффективен в том случае, если учитель хорошо знает класс и понимает, что стоит за делением учащихся на группы по желанию. Или в том случае, если ребята только учатся работать в группе, и важен не результат, а процесс. Такое обучение часто проходит проще и комфортнее в группе эмоционально близких людей.

Если хочется соединить комфортность и обучение работе в группе малознакомых людей (например, это учащиеся 8-х классов лицеев или гимназий), усложним процедуру выбора по желанию: можно разбиться на пары - тройки по желанию, а затем с помощью жребия объединим эти группы между собой в несколько больших групп. В результате объединения диад и триад получатся так называемые случайные группы.

2. Случайным образом.

Группа, формируемая по признаку случайности, характеризуется тем, что в ней могут объединяться (по воле случая) люди, которые в других условиях никак не взаимодействуют между собой либо даже враждуют. Работа в таких группах развивает у участников способность приспосабливаться к различным условиям деятельности и к разным деловым партнерам. Взрослым стоит держать в поле зрения работу таких учащихся, и при необ-

ходимости (например, в случае конфронтации, напоминать о времени выполнения, важности совместного решения, значения мнений всех участников и т.п.) переключать внимание на решение деловых вопросов.

Временами участникам таких объединений приходится брать на себя обязанности и функции, не свойственные им: руководить (тем, кто привык быть исполнителем), продуцировать идеи (тем, кто привык действовать по образцу), подчиняться требованиям другого (тем, кто привык везде руководить). Ребятами следует напоминать, что все находятся в равных условиях, что эти требования относятся к правилам игры или работы.

Участники как бы попадают в безвыходное положение: им нужно с помощью имеющихся человеческих ресурсов решить учебную задачу. Поэтому иногда приходится осваивать новые виды деятельности. В таких ситуациях не всегда все проходит гладко. Возможны конфликты, решать которые участникам помогает грамотный ведущий.

Иногда в силу стойкого противостояния участников друг другу правильным решением будет изменить состав такой "случайной группы".

В целом этот метод формирования групп полезен в тех случаях, когда перед ведущим стоит задача научить учащихся сотрудничать. (Если студенты выбрали для себя такую воспитательную цель, стоит начать освоение приемов сотрудничества не на уроке, а на внеклассных занятиях). Метод также может использоваться в классах, в которых между участниками сложились в основном доброжелательные отношения. Но в любом случае ведущий должен обладать достаточной компетентностью в работе с межличностными конфликтами.

Способы формирования "случайной" группы: жребий; объединение тех, кто сидит рядом (в одном ряду, в одной половине класса), с помощью импровизированных "фантов") и т.п.

3. По определенному признаку.

Такой признак задается либо ведущим, либо выбранным участником. Так, можно разделить по первой букве имени (гласная-согласная), в соответствии с тем, в какое время года родился (на четыре группы), по цвету глаз (карие, серо-голубые, зеленые), и так далее.

Этот способ деления интересен тем, что, с одной стороны можно объединить людей, которые редко взаимодействуют друг с другом, либо вообще испытывают эмоциональную неприязнь а с другой- изначально задает некоторый общий признак, который сближает людей. Есть нечто, что их роднит и одновременно отделяет от других. Это создает основу для эмоционального принятия друг друга в группе и некоторого отдаления от других.

Любое разделение на группы так или иначе создает противопоставление "мы"- "они". Этот способ - в большей мере, чем другие. Поэтому он может быть интересен в одних ситуациях и опасен в других.

Если есть время, деление на группы по определенному признаку можно организовать для участников в форме решения совместной задачи. Сту-

денты сами делят участников на группы по определенному признаку, не сообщая его им. Задача участников- понять, какой признак объединил их между собой одновременно отделил от других учеников класса.

4. По выбору "лидера".

"Лидер" в данном случае может либо назначаться организатором (в соответствии с целью, поэтому в качестве такового может назначаться и аутсайдер), либо выбираться игроками. Формирование групп осуществляется самими "лидерами". Например, они выходят к доске и по очереди называют имена тех, кто действительно способен работать и достигать результатов. Иногда даже дружба и личные симпатии отходят на второй план.

В том случае, если в классе есть явные аутсайдеры, для которых ситуация набора в команду может быть болезненной, лучше или не применять этот способ, или сделать их "лидерами".

Можно прибегнуть и к следующей процедуре: когда "не разобранными" остаются последние 2-3 человека в классе, ведущий объявляет своеобразный аукцион. Он заявляет, что цена каждого игрока резко возрастает к концу выборов и теперь "лидеры" должны не просто называть имя желаемого игрока, но и обосновать его ценность для команды. Участники же, выслушав их, сами определяют группу, в которую они пойдут. Таким образом, вокруг непопулярных членов группы возникает ажиотаж.

5. По выбору педагога

В этом случае ведущий создает группы по некоторому важному для него признаку, решая тем самым определенные педагогические задачи. Он может объединить участников с близкими интеллектуальными возможностями, со сходным темпом работы, а может, напротив, создать равные по силе команды. При этом организатор групповой работы может объяснить принцип объединения, а может уйти от ответа на вопросы участников по этому поводу.

Мы уже говорили о том, что подростков нужно специально обучать навыкам групповой работы. В том числе и способам формирования групп. Высший уровень достижений- когда сами ученики способны назвать способ деления на группы, который будет наиболее эффективным для решения той или иной учебной задачи.

. Данная форма работы стимулирует учеников к творческому поиску различных вариантов решения задачи, способствует расширению их осведомленности как в предметной, так и в сфере социального взаимодействия.

Было бы ошибкой считать, что достаточно объединить ребят в группы, дать им учебное задание и пойдет настоящая эффективная работа.

Все этапы групповой работы- формулирование собственного мнения, слушание других точек зрения, критическое оценивание высказанных гипотез, групповая дискуссия по нахождению общего решения, презентация работы группы, рефлексия способов групповой работы- требуют специального освоения.(Причем, не только со стороны детей, но и педагогов).Это

открывает позитивные перспективы для сотрудничества педагога, заинтересованного в применении групповой работы, и психолога.

1.8. Методы группового обсуждения учебного материала

Дискуссия (открытое и свободное обсуждение группой определенного вопроса). Она требует от организатора обеспечить свободу высказывания участникам, но при этом сохранить продуктивность обсуждения, пресекать отходы от темы, излишнюю детализацию проблемы и т.п. деструктивные сдоби.

Вопросы и ответы. Преподаватель задает учащимся вопросы с тем, чтобы определить, в какой мере они владеют материалом, помочь им понять его, а также выяснить их мнения.

Дискуссионные группы. Учащиеся разбиваются на группы (до 15 человек), чтобы обсудить ту или иную проблему и подготовить тезисы для докладчика. Они могут обмениваться мнениями и идеями, искать решения проблемы, делать выводы. По окончании дискуссии каждая группа выбирает докладчика, который рассказывает о состоявшемся обсуждении. После его выступления другие группы задают вопросы и высказывают свое мнение.

Группа слушателей. Участники разбиваются на группы, каждая из которых слушает выступление, концентрируясь на различных его аспектах. Например, одна из них может искать в словах лектора моменты, требующие дальнейшего разъяснения, другая - положения, с которыми она не согласна, третья - вопросы, которые она хотела бы обсудить более глубоко, четвертая - практическое значение высказанных идей.

Группа оппонентов. Избранные члены группы кратко реагируют на лекцию или другое выступление. Они могут прерывать докладчика, чтобы задать ему необходимые вопросы. Затем может последовать общая дискуссия.

Ролевая игра. Пары или небольшие группы из числа участников разыгрывают ситуации, связанные с темой лекции. При этом преподаватель задает лишь контуры позиции или схемы поведения участников, добиваясь их импровизации и творческой активности. " Различные члены группы (или группа в целом) вступают в "дискуссию.

Расширенный "круглый стол. " Различные члены группы (или группа в целом) вступают в "дискуссию за круглым столом" , высказывая свои взгляды на обсуждаемый предмет.

1.8.1. Дискуссия как метод обсуждения учебного материала.

Роль лидера дискуссии

Преподаватель, который ведет дискуссию на уроке, выполняет функции лидера.

При этом ему необходимо:

- ознакомить учащихся с предметом обсуждения, показать необходимость дискуссии;
- ознакомить с "правилами игры", что позволит слушателям общаться на более независимой основе;
- создать атмосферу, которая мотивирует на обсуждение смежных спорных вопросов;
- направлять мыслительную работу группы, способствовать оптимальному использованию их знаний, навыков, представляя возможные формы вопросов, которые позволяют в свою очередь, реализовывать личный потенциал постепенно подвести группу к конечной цели дискуссии, максимально привлекая все возможные способы, которые способствуют эффективности процесса обучения.

Для того, чтобы достичь желаемых результатов, преподавателю необходимо владеть комплексом профессиональных навыков:

- инструктора, правомочного принимать конечное решение;
- консультанта, проводящего официальную концептуальную линию;
- участника дискуссии, чье влияние на ход обсуждения ни в какой мере не является доминирующим;
- эталоном, демонстрирующим искренность, целеустремленность, готовность к восприятию взглядов, идей своих оппонентов
- "провокатора", который стимулирует дискуссию провокационными вопросами;
- председателя высокого собрания, сохраняющего спокойствие и нейтралитет в любой ситуации, контролирующего ситуацию, готового к обобщению и конкретизации обсуждаемого предмета;
- созерцателя, спокойно наблюдающего за происходящим, но владеющего вопросом и способного гармонично влиться в ход дискуссии.

Прежде, чем учитель вводит в процесс урока дискуссию, ее необходимо тщательно спланировать и организовать.

Подготовка к дискуссионному обучению включает следующие шаги.

1. **Определение цели дискуссии.** Например, цель может быть сформулирована следующим образом: "В ходе дискуссии ученики исследуют проблемные вопросы, связанные с необходимостью обеспечения существования человека и его природного окружения, ознакомятся с точкой зрения оппонентов, выразят свое мнение."

2. **Выбор предмета дискуссии.**

Выбор должен пасть на ту тему, которая мотивировала бы плодотворный дискуссионный процесс. Каждому из участников дискуссии надлежит иметь определенный комплекс знаний по обсуждаемому вопросу.

3. **Составление серии вопросов, провоцирующих дискуссию.**

4. Определив для себя все возможные аспекты обсуждаемой темы, необходимо **составить вопросы** к каждому из них для дальнейшей моти-

вации дискуссии. Количество вопросов, как и время их обсуждения, может варьироваться в зависимости от темы и возможностей учебного занятия.

5. Продумывание своих вопросов.

Важно хорошо продумать тот комплекс вопросов, который предполагается предлагать учащимся. Вопросы должны быть понятны, четко сформулированы. Необходимо, чтобы они наводили на размышления по данному аспекту обсуждаемого материала. Для того, чтобы проверить, насколько Ваш выбор верен, постарайтесь задать составленные Вами вопросы своим сокурсникам, коллегам по работе. Адекватность восприятия предложенных вопросов будет хорошей гарантией успеха дискуссии.

6. Подготовка вводной части.

Для того, чтобы дискуссия прошла успешно, необходимо ее успешно представить. То есть, материал должен быть представлен таким образом, чтобы ученики были не только подготовлены к дискуссии, но и чувствовали желание поскорее ее начать. Перед началом работы следует :

всех ознакомить с нормами дискуссионного общения;

четко определить направление дискуссии путем подбора комплекса вопросов, которые не позволят выйти за рамки обсуждаемого предмета, четко концентрируют внимание участников на ключевых моментах;

организовать свое первое выступление таким образом, чтобы в дальнейшем участники могли эффективно участвовать в дискуссии;

подумать, насколько разумно было бы разделить всю группу на подгруппы, и если да, то каких при этом придерживаться критериев;

-определить тактику поведения по отношению к категории учеников:

- нуждаются в поощрении, подбадривании,

- необходима помощь,

необходим дополнительный контроль;

продумать тактику своего поведения в том случае, если обсуждение вдруг прекратится (возможные вопросы, стимулирующие дискуссию; использование самой паузы как приема, мобилизующего на дальнейшую дискуссию).

Таким образом, студентам к групповой работе с учащимися следует готовиться заранее. Прежде чем групповая работа на уроке станет формой организации учебной деятельности, такая работа в течение некоторого времени должна выступать для учащихся содержанием их деятельности. То есть, сначала нужно найти время для того, чтобы научить ребят работать в группе, и только после этого предлагать им в групповой форме решать учебные задачи. Успешно проходит освоение групповой формы работы в 5-6 классах, формами обучения могут выступать цикл классных часов, творческие дела класса или групп. Но если ученики старших классов не участвовали в подобной работе, приступать к групповому обсуждению следует постепенно.

1.8.2. Виды дискуссионных форм работы

Обсуждение в паре. Два человека обмениваются идеями или стараются разрешить какую-либо задачу докладывая о своих выводах группе в целом.

Дискуссия в группе. Дискуссия ведется под руководством ведущего. При желании ведущий также может принять участие в дискуссии.

Направленная дискуссия. Преподаватель ведет дискуссию, подводя группу к определенным выводам.

Обсуждение прочитанного. Все члены группы читают один и тот же отрывок учебного или художественного текста и обсуждают его.

"Сократовская" дискуссия. Преподаватель и обучаемые стараются прийти к определенным выводам в ходе беседы и дебатов. Преподаватель задает членам группы вопросы, заставляющие делать обобщения и выводы. Группа проверяет их верность и логическую стройность.

Дискуссия, направленная на разрешение проблем. Группа обсуждает и дает ответ на предложенный вопрос или описание проблемы.

Обсуждение случая. Участники анализируют рассказ о подлинной жизненной ситуации, ее различные аспекты, предлагают свои решения, обсуждают альтернативные способы решения. Ситуации для обсуждения могут предлагаться преподавателем или самими слушателями.

Круговая дискуссия. Преподаватель задает группе вопрос и просит ее отреагировать на определенное высказывание. Каждый участник отвечает по очереди (человек, который дал ответ, может что-либо добавить к нему лишь после того, как все члены группы высказались).

"Мозговой штурм". Участники высказывают идеи или предложения в ответ на заданный вопрос. Не разрешается вести обсуждение высказанных идей, причем всячески поощряется оригинальность предложений. Члены группы могут добавлять или развивать идеи, высказанные их товарищами. Затем все высказанные предложения изучаются, анализируются и при необходимости реализуются на практике.

"Аквариумная" дискуссия. Группа разделяется на две подгруппы. Одна из них в течение десяти минут пытается разрешить какую-либо проблему или дать ответ на вопрос. Вторая группа наблюдает за ней, исследует качество проводимой ими дискуссии и роль каждого участника в ней. Затем обе подгруппы проводят совместную оценку состоявшейся дискуссии.

Рабочая группа. Несколько участников анализируют заданную тему, формулируют проблему или вопрос, разрабатывают перечень возможных задач и стараются прийти к решению проблемы. В целом процесс напоминает работу дискуссионной группы.

2. Речевое пространство взаимодействия

2.1. Структура речевого взаимодействия

Взаимодействие, учебное сотрудничество, его содержание и смысл могут быть переданы как через речевые, вербальные средства, так и через невербальные. Речь приобретает определенный смысл и может быть понята только в неречевом контексте. Контекст- это обстоятельства, в которых протекает конкретное событие. К психологическим структурным компонентам акта речевой коммуникации в первую очередь относят коммуникативное намерение, замысел и цель, то есть ту мотивационную составляющую, которая определяет, что, зачем и почему говорит человек. Основными разновидностями ближайшей цели сообщения, являются: 1. интеллектуальная цель (получение информации, оценок, суждений, поддержка мнения, развитие темы, разъяснение, критика); 2. цель, связанная с установлением характера отношений. При анализе высказываний учащихся следует обращать внимание на обе его составляющие.

При объяснении материала, при обращении к учащимся, студентам предстоит организовать понимание своих сообщений. Для этого необходимо позаботиться об общности языка- как быденного, так и предметного; чем больше общий опыт, который связывает студентов и учащихся при освоении предмета, тем более глубокое взаимопонимание будет достигнуто. На начальном этапе взаимодействия, при объяснении материала, правил и требований, студентам предстоит обратить внимание учащихся на предмет разговора и периодически возвращаться к нему.

Особое внимание при подготовке взаимодействия с классом студентам стоит обратить на приемы привлечения и удержания внимания.

В социально ориентированном взаимодействии (таком, как в образовании) имеется направленность на организацию совместной деятельности людей, что требует специального внимания к ее организации. Например, требуется, чтобы: 1. высказывание было направлено на выполнение текущих целей взаимодействия; 2. высказывание по возможности было правдивым и направленным на предмет разговора (без отклонений от темы); 3. высказывание было бы ясным, понятным.

В реальности речь может быть нарушена отступлением от правил коммуникации, речь может быть отрывочной, неясной. Но если дело касается сотрудничества, учебного взаимодействия, необходимо обращать внимание на его построение. Речь преподавателя так же должна передавать вежливость, одобрение (в крайних случаях – порицание), стремление к взаимопониманию.

Речевая информация не может быть получена без искажений. Это происходит за счет того, что на пути получения информации встречаются такие преграды, как отсутствие интереса именно к данному виду информации; усталость и, как следствие, нарушение концентрации внимания; произвольное отвлечение на раздражитель; собственные заботы. Имеются

и физиологические причины потери вербальной информации: мы думаем быстрее, чем говорим. Известно, что обычный человек способен воспринимать до 500 слов в минуту, в то время, как средняя скорость устной речи - от 125 до 150 слов в минуту. В результате образуется «свободное время», которое слушатель заполняет обдумыванием своих проблем, мечтами, планами, либо начинает перебивать или подгонять говорящего.

Существует даже типология «плохих слушателей».

«Псевдослушатель»: человек притворяется, что он слушает. Он смотрит на говорящего, кивает в знак согласия, произносит звуки и реплики, показывая внимание, в то время, как думает о своем.

«Самовлюбленный слушатель»: человек, который хочет, чтобы слушали только его.

«Слушатель-сочинитель»: человек, который никогда не дослушивает собеседника до конца и, чтобы восполнить пропущенное, придумывает события в соответствии со своей логикой. Поэтому, когда он говорит «все понятно», это не означает, что он понял именно своего собеседника.

«Слушатель – пчела», который обращает внимание только на то, что интересно и важно ему самому. Все остальное он пропускает мимо ушей, считая неважным или неправильным.

«Слушатель- жало», который только и ждет, чтобы собеседник допустил ошибку или оговорку, чтобы сказать ему об этом.

Каждый из нас может оказаться плохим слушателем. Устранить эти причины невозможно, но следует приложить усилия для контролирования их действия. Рассмотрим некоторые приемы, позволяющие настроиться на внимательное слушание.

1. Управление своим вниманием в условиях большого количества информации через определение **цели слушания**. Установлено, что эффективность процесса слушания возрастает, если человеку удастся ответить на вопрос: «Для чего я это слушаю?».

. Поставить цель - значит определить, какой уровень требуется в данной ситуации. Например, если вам предстоит получить указания, как работать со взрывчатым веществом, вы будете слушать, чтобы понять и запомнить инструкцию. Если у вашего знакомого неприятности и он расстроен, от вас требуется эмоциональное понимание состояния собеседника.

Часто проблема плохого слушателя связана с его неспособностью определить уровень, который соответствовал бы данной ситуации. Например, во время урочка учащиеся просто слушают, в то время как для успешной сдачи экзамена им необходимо слышать, чтобы понять, сохранить, проанализировать и оценить содержание сказанного учителем. Типичное заявление плохого слушателя: «А Вы этого не говорили».

Поставленная цель требует от слушателя владения навыками работы с информацией. Например, цель «слышать, чтобы понять» предполагает

поиск ключевых слов и фраз, в обобщенном виде формулирующих основные проблемы вопроса.

Цель «лучше запомнить информацию» предполагает владение различными техниками запоминания- ведение записей, повторение, перефразирование услышанного, визуализация.

Цель «анализ и оценка содержания» требует умения распознавать ошибки в аргументах и утверждениях, способность различать факты и их оценки.

Один из эффективных способов, помогающих человеку сосредоточиться,- управление своими эмоциями. Осознав, какие именно слова или фразы и темы вызывают у нас наиболее сильные эмоции, мы получаем в свое распоряжение средства самоконтроля: возможность вовремя закрыть волнующую тему, либо признать, что в данный момент мы становимся невнимательными слушателями. **Студентам следует организовать в процессе урока индивидуальную или групповую работу учащихся по выделению этих параметров учащимися.**

2.2. Организация процесса понимания в учебном взаимодействии

Для организации понимания учащимися полученной во взаимодействии информации, имеются следующие возможности. Личностно ориентированный подход в образовании позволяет по-новому взглянуть на феномен понимания в педагогике. Это становится возможным потому, что наряду с нормативным, инвариантным компонентом в содержание образования включается личностный опыт человека.

Понимание как познавательная процедура связана с осознанием перехода предметного материала, способов деятельности, из «внешних» во «внутренние». Традиционное обучение основывается на трактовке данного аспекта понимания как движении от «непонятого к понятому», и тогда решение поставленного вопроса завершает отдельный познавательный цикл. Учитель (сам) предлагает учащимся следующие задачи, новое содержание, новые способы деятельности. Предполагается, что организовывать понимание стоит в самом начале изложения информации, что ученик подхватывает нить рассуждения учителя, а в ином случае- задает соответствующий вопрос. Каким образом обеспечивается понимание? В основном, через повторные обращения к ученику: «Смотри, еще раз объясняю...», то есть нет фиксации внимания на причинах, особенностях и области непонимания. Считается, что ученик осознает весь процесс изложения материала, постоянно самостоятельно воспроизводит умственные действия, необходимые для его освоения, соотносит новый материал с имеющимся у него, выстраивает на его основе собственную картину мира. Предполагается, что учащиеся могут проследить и осознать переход полученной информации в собственный багаж знания. Данное предположение проверяется учителем в основном обращением к сознанию ученика в виде вопроса: «Все понятно?». Иногда проверяют понимание учащихся, предлагая им по-

вторить то, что сказано учителем. Что именно мы проверяем таким образом? В лучшем случае - сообразительность и особенности кратковременной памяти учащихся, но не истинную картину понимания.

В современное представление понимания входит не два, а три « познавательных шага»: от непонимания- к пониманию, а от него- к новой области знания, еще не понятого человеком. Для того, чтобы «внешняя» учебная информация стала достоянием сознания, была понята, необходимо организовать точку разрыва того материала, что уже освоен, и того, который еще подлежит освоению учебную деятельность ученика.

Учитель организует обучение так, чтобы ученик сам обнаружил точку разрыва освоенного и неосвоенного материала, вышел на непонимание, задал вопрос для его уточнения. То есть выстраивает обучающее взаимодействие как появление вопросов учеников, а объяснение- как ответ на них.

В настоящее время в понимании выделяют две плоскости. Одна из них связана с познанием и составляет основу изучения нового материала (познавательная процедура), а другая является необходимым условием общения. Первая реализуется больше в области познавательной активности человека, логических операций; другая- в области смыслов, чувствования, переживания. Понимание как познавательную процедуру рассматривают как включение личностного представления в область, где у человека отсутствуют знания или их недостаточно для воссоздания целостного образа действительности. Мы рассматриваем понимание в образовании как процедуру и результат согласования информации. Такая информация может быть представлена на уровне смысла, целей, задач, содержания, контекста, логики, обратной связи, слов, терминов, понятий. Для изучения вопроса организации понимания в обучении важно продумать все указанные параметры.

Так, уровень смысла может быть задан обращением внимания учеников к вопросу о том, зачем рассматривается данная информация. В данном случае важно не только учителю выстраивать и раскрывать замыслы предстоящего обучения, но помочь ученикам самим подойти к обнаружению собственных смыслов. Это стоит делать, в основном, перед началом учебного курса, а затем конкретизировать в процессе освоения новых тем, заданий, способов деятельности. Необходимо предусмотреть разные подходы обращения к смысловой сфере: предметный («необходимо для того, чтобы узнать больше, глубже о..»), «интересно с точки зрения ...», «для решения...», «для объяснения...»); социальный («мы сможем..», « нам требуется узнать...», «каждый из нас ...», «вы увидите...»), психологический («поможет тебе..», «увидишь...», «сможешь...», « все увидят, что ты...», «пригодиться в, для...»).

На основании обозначенных смыслов формулируется уровень целей, выясняется, что именно будет происходить. Описываются виды активности, которые необходимы для реализации замысла («будем изучать... , а потом...», «описывать...», «учиться решать задачи...», «проанализируем и

составим...»). Цели реализуются через деятельность в конкретных обстоятельствах, через задачи, значит следует подвести к тому, какие условия присутствуют, и, следовательно, какие задачи предстоит решить (или на первом этапе обозначить самому). Можно организовать выдвижение задач объемной, богатой содержанием темы в виде непродолжительного группового обсуждения самими учащимися. Для этого необходимо ввести учеников в процесс построения задач, обратив внимание сначала на то, как это делалось на уроке; предложить им выстроить задачи деятельности подобным образом; проверить их полноту так, как это делал учитель; вспомнить, как это было на других уроках, предложить собственное решение к построению задач предстоящей деятельности. (Определение смысла, целей и задач совместно учителю и ученику особенно важно в индивидуальной работе, в малых группах, при достаточном количестве времени, при достаточном опыте учеников к работе в группе, с данным педагогом, по данному вопросу, когда имеется возможность прояснить стратегию собственной работы, а не усвоить предложенную. Данную работу можно проводить на дополнительных, консультативных занятиях, а затем только называть ее на уроке).

Уровень содержания определяется, конечно, программами и стандартом. Но в настоящее время все больше педагогов приходят к выводу, что разным группам учеников требуется разный акцент в содержании предмета. Кроме того, имеется возможность вариативно определять содержание предмета, исходя из уровня развития, интересов, возможностей учеников. Опытные учителя стимулируют интерес к предмету тем, что поощряют учеников привносить собственные дополнительные сведения.

Уровень контекста условно выстраивается после содержания, так как контекст предполагается постоянно. Это то, что находится «за» логикой, вниманием программы, формальной схемы. Неверно представление об освоении сложного материала только как о линейно выстроенном процессе. Известно, что только возможность внимания человека постоянно переходить от текста к контексту дает возможность лучше осознать, выделить и тем самым понять. Это касается и содержания учебного предмета, и логики обучения. Учитель, который перемежает строгость и разговор, объяснение и беседу, пример, может пошутить, украсить материал тонкими ассоциациями, предоставить возможность ученикам самим создать ассоциации, метафоры аналогии, помогает лучше освоить материал. Кстати, ученики бывают очень благодарны тому учителю, который и в самую сложную «строгую» тему неожиданно вносит возможность контекста. Например, проводит аналогию с жизненным случаем, дает возможность ученику самому припомнить, представить, дополнить, предположить, сравнить, взглянуть.

Обратная связь так же пронизывает весь процесс обучения, направленный на согласование с учебной деятельностью ученика. Она необходима учителю, чтобы обнаружить наличие или отсутствие согласованности в

активности с учеником. Это не означает одностороннего наблюдения и контроля за ним с репрессивными целями, но предполагает готовность к установлению совместной работы. Обратная связь реализуется в выполнении проверочных заданий (на обнаружение требуемого правила в тексте, на восстановление текста, условия; на дополнении, классификации, сравнении; переформулировке, пересказе своими словами, размышлении, собственных выводах ; решении задачи на основе освоенного материала; формулировании правила, на котором построено задание; самостоятельном составлении задания по правилу, освоенному на уроке и т.д.).

И, наконец, уровень слов, терминов, понятий. Его также нельзя аналитически поставить на первое или последнее место в ряду действий учителя. Можно (и нужно) начинать урок с согласования слов, понятий, терминов, можно в каждом случае затруднения вернуться к этому согласованию. Главное, никогда не стоит упрекать ученика в том, что он пользуется не тем смыслом слова, термина, понятия. Если педагог для себя решил, что понимание на его уроке- это необходимость, он обратит свое внимание не только на сообщение информации по предмету, но и продумает виды активности, которые ученику необходимо совершить для освоения материала. Например, для повышения осведомленности учеников можно организовать работу со словарем как увлекательный поиск, продумать индивидуальные или групповые задания по составлению словаря. (Организовать в данном случае- значит обозначить смысл подобной работы, определить ее цели и задачи, показать способы составления и оформления словаря, обратить внимание на его предназначение, продумать вместе с учениками оформление, и т.д.). Можно обогатить данную работу не только обращением к поиску терминологии, но и ассоциаций, аналогий, синонимов, поговорок, метафор. Для освоения научных понятий рекомендуется в процессе согласования активизировать житейские представления, выделить их признаки и связи, «обнаружить» их область применения, выйти на размышление об их недостаточности, рассмотреть возможность расширения(или пересмотра) собственных представлений об изучаемом предмете на основе научных понятий. Задания, в которых можно активизировать житейские представления, направлены на перечисление или описание свойств и условий существования: «что такое..», «где, когда...». Задания, в которых «обнаруживается ограниченность житейских представлений, содержат познавательный конфликт: «обычно.., а сейчас... Как это можно объяснить?». В проблемную область можно ввести известно и новое содержание, объяснение, логику действий, способ действий. Учитель помогает обнаружить, удивиться и рассмотреть новое. (Мы не будем подробно рассматривать процесс проблематизации обучения, формирования понятий в дидактике, лишь обратим внимание на необходимость выделения области «слов» в отдельную «заботу» учителя.)

Легко ли человеку обнаружить ограниченность собственного понимания и возможные перспективы развития? Зачастую отсутствие понима-

ния учеником предмета проходит незаметно и него самого, и для педагога. О непонимании ученика можно судить по высказываниям, которые не соответствуют замыслу, семантике (высказываниям), логике разговора или задания; ответ не попадал, затянувшаяся пауза, беспомощность позы и взгляда, растерянность, поиск поддержки у окружающих. При этом нельзя однозначно утверждать, что в данном случае несет ответственность только ученик. Возможно, причиной данного состояния стало его неумение сконцентрироваться в нужный момент, либо неуверенность в доброжелательном отношении к нему в случае неверного ответа. Отсутствие у ученика «чувства локтя» среди сверстников, неуверенность в отношении к нему взрослых (в частности учителя) в работе на уроке может провоцировать постоянное сосредоточение на собственных переживаниях, что затрудняет возможность открытого обмена мнениями и умозаключениями. Только в том случае, если в образ обучения включено понимание ученика, что отражено в целях, содержании, формах и методах работы, критериях достижений, можно предположить, что из стихийного, понимание станет в определенной мере управляемым процессом.

Это может происходить в виде актуализации личного опыта по данному вопросу («Кто знает.?.», «Кто встречал...?», «Что читали о...?», «Каждый из вас видел..», «Представьте себе...»), или в виде познавательного конфликта («Не может быть, что вы...», «Вы все знаете о..., но сегодня мы рассмотрим с неожиданной стороны...»). То есть, ситуация строится на противоречии имеющегося опыта и того, который формируется здесь и теперь.

Кроме того, личный опыт проявляется в подборе аргументов и способов действия. Например, задания на преобразование материала из одной формы выражения в другую, такой как «перевод» информации из словесной формы в другую знаковую (формулы, графики, схемы). Или задания, которые направлены на совершение экстраполяции, то есть выдвижения предположений о дальнейшем (возможном) ходе событий, предсказании всех возможных последствий совершения определенных действий. Осмысление предполагает соотнесение опыта человека, его переживаний и предметного значения происходящего. (Это возможно при ответе на вопросы: «Что это значит для тебя?», «Что, по-твоему, теперь предстоит сделать(узнать)?», «Что тебе больше всего запомнилось, понравилось...», «Что захотелось еще рассмотреть?», «Как теперь можно посмотреть на твое действие(ошибку)?»

Наибольший эффект в плане понимания материала произойдет в том случае, если ученик осознает новую информацию как ответ на свой вопрос (явный или неявный). Это может проявиться в высказываниях типа: «Вот как оказывается!», «А я и не знал!», «А я думал, что..», «А как же тогда...?». На помощь взрослым в данном случае придет получивший известность алгоритм развития человеческого понимания: чтобы понять, надо объяснить, но чтобы объяснить, необходимо понять. То есть, если ребенок

задает многочисленные вопросы, демонстрируя непонимание, необходимо попросить его самого попытаться объяснить данный факт, явление, то, что вызывает у него затруднение. Кроме того, надо уточнить, о чем именно идет речь, чтобы он сам привел примеры, уточнил, конкретизировал, попытался объяснить ситуацию непонимания. Часто после подобного разговора, беседы, уточнения с заинтересованным взрослым, наступает понимание.

Каковы условия организации понимания в процессе обучения? Они будут определяться природой самого процесса понимания и особенностями человека, который осваивает мир. Особые требования накладывает диалогическая природа понимания, когда происходит столкновение «привычного» с «непривычным». Участники диалога в процессе осмысления происходящего взаимодействуют не только на уровне понятий (как социальных значений), но и на уровне переживания. Для того, чтобы процесс «столкновения смыслов» мог состояться, требуется преодолеть различные препятствия, отказаться от собственных установок и стереотипов, что сопровождается эмоциональными нагрузками. Следствием этого может стать нежелание понимать другую точку зрения, открытый отказ от диалога. В заключении можно сделать выводы о том, что понимание в процессе образования стоит рассматривать как сложную интегральную структуру. На ее целостность оказывает влияние как способность педагога организовать деятельную атмосферу (поиск областей неформализованного знания в предметном содержании, направленность на организацию развивающего взаимодействия учащихся с учащимися, желание услышать и понять причину непонимания учеников), так и возможности и готовность самих учащихся к работе в атмосфере творчества, заинтересованности и понимания. В атмосфере, которая помогает чувствовать себя уверенно среди людей, чья компетенция не сильно отличается от твоей собственной; в заданиях, направленных на обнаружение и преодоление разрывов смысла происходящего, на припоминание и узнавание «своего» в материале предмета, на возможность выхода за пределы конкретной ситуации, возрастает возможность понимания в образовательном процессе.

Успех в коммуникации в значительной мере зависит от того, насколько говорящий и слушатель владеет формами языка, которые требуются в данной ситуации. Сложность заключается в том, что социальные стереотипы в основном не осознаются, формы высказываний анализируются с большим трудом.

Рассмотрим примеры затруднений взаимопонимания учеников и студентов в процессе преподавания на педагогической практике, в основе которых лежит некорректное речевое высказывание.

Учитель демонстрирует "рамочное" поведение, формализованное, не согласуясь с особенностями ситуации.

А.

Студент: Сейчас я расскажу вам о биоценозе.

Ученица: А что это такое?

Студент: Раз ты такая бойкая, вот и расскажи нам сама.

Ученица: А надо спрашивать учеников то, что им известно.

Студент: Тогда не забегай вперед, а посиди и послушай.

В.

В начале объяснения нового материала, ученик прерывает учителя: "А что это значит?"

Студент: Нечего забегать вперед паровоза!

Ученик: А я и не забегаю!

Студент: А что же ты делаешь?"

В данном случае учитель старается реализовать свой замысел урока независимо от учащихся класса. Более уместным было бы сначала выдержать небольшую паузу, что привлекает внимание учеников, а затем обратиться к предмету объяснения через постановку проблемного вопроса или задания. Это позволило бы направить познавательную активность в нужное (по ходу изложения) русло.

1. Ученики стремятся к достижению цели любой ценой, не умеют выстраивать последовательность действий.

1й ученик: Олег, дай посмотреть учебник.

2й ученик: Не дам!

1й ученик: Нет, дашь (вырывает учебник)

Данная ситуация является распространенной в подростковом возрасте между сверстниками, когда необходимо удовлетворить потребность в самоутверждении. Сложнее решить данную ситуацию, когда ученики самоутверждаются за счет учителя. Еще труднее бывает, когда студент (в роли учителя) сам не может найти достойных способов самоутверждения. По существу, в таком случае студент встает на место подростка с задетым самолюбием.

А.

Студент: Ответьте мне на вопрос (не успевает закончить фразу).

Ученики: А мы не знаем!

Студент: Ну и флаг вам в руки!

Ученики: А Вам барабан на шею!

В.

Ученик (у доски, обращается к студенту): Разделить на что?

Студент: Не скажу!

2. Ученики могут создать игру на любом этапе учебной работы.

Учитель управляет настроением класса, используя игровой момент как переключение, с последующей организацией внимания.

Студент: Какие органы располагаются в грудном отделе жука?

Ученики: Ноги! (радость и веселье).

В данном случае можно сделать небольшую паузу и уточнить ответ, повторив его; можно порадоваться вместе со всеми находчивости ответа, а затем перевести разговор в нужное русло, переформулировав

вопрос. В любом случае, ситуация не требует излишней строгости. Однако учитель должен умело переключать внимание учеников с отдыха на учебную деятельность четким высказыванием, проблемным вопросом, паузой.

Разговор в педагогическом взаимодействии не может рассматриваться вне контекста, вне самой ситуации. Педагогам следует помнить, что речевая стратегия выбирается говорящим бессознательно. Для ее изменения можно заранее моделировать предстоящую ситуацию, постараться увидеть всю ситуацию как бы со стороны (и то, как вы говорите), а затем "озвучивать" ее. Если то, что Вы услышите, покажется неподходящим, можно продолжать подбирать варианты.

Изучение учебного предмета, его понятийного пространства обязательно должно выстраиваться так, чтобы при освоении понятий ученик мог ощущать тесную связь понятия и системы родного языка.

Высказаться так, чтобы быть понятым- это проблема для многих людей. Причин тому много, но самая главная- умение говорить не для себя, а для других. Чем отличается " текст для другого" от " текста для себя"?

"Текст для себя"- это рассказ, выстроенный в собственной логике, по законам " моей" собственной жизни. В нем преобладают эмоции, оценочные суждения, интерпретации; на первый план выступают детали, особенно поразившие рассказчика. Общий контекст ситуации при этом может полностью отсутствовать.

В результате у слушателя создаются представления о том, каково отношение рассказчика, как он оценивает ситуацию, но само видение описываемой ситуации может быть сильно искажено. Собеседник может порадоваться за рассказчика, но не может присоединиться к его переживаниям, его новому опыту. И не только потому, что не был в том самом месте в тот час. Еще и потому, что ему не помог рассказчик.

"Текст для другого"- это рассказ, который специально конструируется для собеседника, учитывает законы возникновения образов и личные особенности данных людей. Рассказ, который позволяет не просто услышать, а мысленно прожить описываемую ситуацию.

"Текст для другого" позволяет передать собеседнику сложную информацию, которая требует осмысления, поэтапного усвоения. Например, учебную инструкцию, задание к самостоятельной работе, когда важно добиться понимания смысла предстоящей деятельности, ее результата. Умение конструировать такого рода " тексты для других" необходимы учителям, и конечно, родителям.

На "текстах для другого" построены грамотные распоряжения, инструкции, распоряжения. Им нужно специально учиться.

Предлагается небольшая тренинговая программа, которая направлена на развитие умения студентов составлять инструкцию и говорить для других, например, для учеников на уроке.

Упражнение, направленное на понимание другого человека

В качестве разминки могут быть использованы любые упражнения типа "Оператор и робот". Смысл этих упражнений в том, что один человек "управляет" действиями другого с помощью словесных команд, не прикасаясь, не направляя непосредственно его движения.

Например, двое участников садятся друг напротив друга с закрытыми глазами таким образом, чтобы их колени соприкасались. Указательные пальцы правых рук они вытягивают навстречу друг другу. Двое игроков становятся позади сидящих. По сигналу каждый из стоящих участников начинает с помощью словесных команд управлять движением правой руки человека, сидящего перед ним. Цель стоящих за креслами игроков - свести указательные пальцы своих партнеров.

Во время обсуждения разминочных упражнений участникам предлагается оценить свои умения управлять действиями другого человека, правильно давать инструкции, учитывая актуальные возможности партнера и особенности его деятельности.

После разминки можно переходить к следующим упражнениям.

С различными вариациями воспроизводится ситуация: один из участников группы получает в руки лист с изображением некоторой геометрической композиции. Его задача: никому не показывая изображение, описать его так, чтобы слушатели смогли представить картину и воспроизвести ее.

Работу желательно построить в несколько этапов.

1-й этап. Доброволец садится напротив группы и пытается словесно описать геометрическую композицию, которая имеется у него в распоряжении. При этом он может отвечать на вопросы и помогать себе при объяснении жестами. После того, как слушатели закончили рисовать, их изображения сравниваются с оригиналом. Обсуждаются трудности, которые возникли у слушателей и рассказчика, приемы, которые он использовал для облегчения задачи слушателей, сильные и слабые стороны выбранной им стратегии изложения.

2-й этап. Та же процедура, однако, доброволец не может использовать жесты. Он по-прежнему видит, как работают под его руководством другие люди, и может отвечать на их вопросы.

3-й этап. Похожая ситуация, но рассказчик сидит спиной к остальным членам группы, которая полагается только на качество его устного изложения.

4-й этап. Работа в парах. У всех членов группы появляется возможность попробовать себя в роли рассказчика. При изложении они сидят лицом друг к другу и могут пользоваться жестами. Очень подобно обсуждаются использованные приемы изложения.

Достойным завершением данного блока будет упражнение "Остров сокровищ" К.Фопеля.

Участники разбиваются на пары и садятся спина к спине. Они договариваются, кто из них будет партнером А, а кто - партнером Б. Партнер А на-

чинает делать набросок острова сокровищ: общий силуэт, особо важные географические детали ландшафта, место, где будет спрятано сокровище. Во время рисования А рассказывает Б, что тот должен нарисовать на своем листе, чтобы получить как можно более точную копию карты острова.

Партнеры могут разговаривать, но не могут видеть планы друг друга. Когда работа закончена, группы собираются вместе, показывают свои планы и обсуждают процесс коммуникации.

Особое внимание при обсуждении необходимо уделить следующим вопросам:

А) насколько партнер А обращал внимание на трудности, которые могли возникнуть у его партнера;

Б) на чем партнер А концентрировал свое внимание: на рисовании своего плана или на передаче его партнеру Б;

В) какие приемы использовал партнер А для того, чтобы помочь другому человеку в решении его задачи.

Если тема кооперации и грамотной трансляции инструкции очень важна для данной группы, в этот блок заданий можно добавить еще одно упражнение - "Картина путешествий".

Группа делится на команды по четыре человека. Один становится руководителем процесса, трое - художниками. Они будут творить с закрытыми глазами под руководством "главного" руководителя, который видит, слышит, может разговаривать, но не имеет права прикасаться ни к материалам, ни к самим художникам.

Задание каждой группе - создать коллективное произведение под общим названием "Картина путешествия". Это путешествие может быть взято из опыта одного из участников, а может быть и полностью придуманным. Команда художников делает картину вместе: руководитель дает указания, стремясь придать картине эстетический вид.

Каждая команда получает большой лист ватмана, клей и 10 листов разноцветной бумаги. Ножниц нет, детали картины выщипываются руками. На всю работу отводится 30 минут. Команда сама решает, сколько времени отвести на планирование, а сколько - на создание "шедевра".

От упражнений на формулирование инструкции участники переходят к конструированию собственно "текстов для другого" человека..

Работа осуществляется в парах.

Перед упражнением участники получают следующую инструкцию:

"Вам необходимо вспомнить момент вашей жизни, связанный с посещением красивого места, которое запало вам в душу, связано для вас с сильными эмоциями. Это может быть уголок природы, архитектурный ансамбль, убранство помещения и т.д. Прежде всего вспомните это место и мысленно погрузитесь в него (1 минута). Вам предстоит описать его вашему партнеру и сделать это так, чтобы он смог отчетливо его представить себе, понять ваши переживания, связанные с его посещением.

Для того, чтобы добиться такого результата, мысленно проделайте такую работу.

Очень хорошо представьте себе это место в целом (пусть забыли какие- то детали, важно, чтобы возник некоторый целостный образ).

" Высветите" внутренним взором самые важные фрагменты или моменты, о которых обязательно нужно рассказать собеседнику, для того, чтобы у него тоже сложился целостный образ этого места.

Подумайте, нужно ли соблюдать в рассказе определенную последовательность, и если да, продумайте основные этапы рассказа.

Опишите свои эмоции, связанные с данным место и его посещением.

На эту внутреннюю работу участниками дается 4-5 минут. Затем участники в парах рассказывают свою историю.

Слушатели обязательно дают обратную связь: смогли ли они "увидеть" это место, пережить собственные эмоции, понять эмоции рассказчика.

Затем проводится групповое обсуждение, во время которого ведущий просит участников сосредоточиться на том, что помогало и что мешало составить собственный образ.

Закономерным итогом всех предыдущих этапов работы становится написание участниками памятки по составлению " текста для другого".

Работа осуществляется в процессе групповой дискуссии и завершается написанием итогового документа. Очень важно, чтобы по завершении работы каждый участник мог выразить свое отношение к ней и оценить степень собственной умелости.

2.3. Характеристика диалога в учебном взаимодействии

На чем строится само диалоговое взаимодействие? Выделяют следующие отношения между репликами диалога:

- вопрос- ответ, когда разговор учеников строится как поиск ответа на поставленный вопрос;
- утверждение- возражение, когда разговор учеников строится как высказывание одним из них утверждения по конкретному вопросу, а другой при этом должен найти и обосновать возражение ему;
- утверждение- согласие, когда разговор учеников строится как поиск утверждения одним из них , в то время как роль другого сводится к поиску аргументации для согласия с ним;
- предложение- принятие, что предполагает выдвижение одним учеником гипотезы по поводу поставленной проблемы, в то время как другой должен найти факты, подтверждающие его гипотезу;
- приказание- исполнение, когда один ученик передает другому алгоритм решения определенного вопроса..

Учитель сначала ведет диалог с учениками, а потом просит формулировать вопросы, на основе подобия. После того, как ученики освоили ос-

новые виды вопросов, учитель организует адресные вопросы, когда ученики задают вопросы друг другу, исходя из собственных интересов по данному предмету. Они учатся слушать другого человека, конкретизировать и уточнять полученный ответ, продолжать основную мысль высказывания, а так же его дополнения. Все это обогащает общую культуру человека, развивает его.

Рассмотрим условия, которые способствуют диалоговому взаимодействию в педагогическом взаимодействии.

Для организации развивающего взаимодействия на уроке или на внеурочных занятиях, необходимо, выполнение соответствующих условий.

Во-первых, необходимо, чтобы содержание материала позволяло введение обсуждения. Известно, что материал биологии как учебного предмета, формализован практически полностью. Вводить элемент выбора, сомнения, обсуждения, выражения собственного мнения, по-видимому, можно при рассмотрении вариантов ухода за чем-либо (растениями, животными, рыбами, самим собой), применение чего-то; способов распространения чего-либо (семян, растений) и т. п.

Во-вторых, требуется достаточно времени уделить дискуссии, высказываниям различных мнений. Если такого ресурса времени изыскать не удастся, лучше перенести обсуждение на другой раз.

Третьим условием является готовность учащихся и самого педагога к проведению занятий, содержащих элементы дискуссии, направленных на диалоговое взаимодействие. Иначе групповая работа не только не приведет к желаемому результату, но и может обернуться проблемой: для отдельного ученика, которого не услышит и не поддержит группа; для всей группы, для всего класса, для самого педагога.

3. Развивающие игры на уроке

Игры на уроке применяются в условиях, благоприятных для группового обсуждения (см. выше) с целью преодоления познавательного эгоцентризма и расширения познавательных и коммуникативных способностей учащихся. Рассмотрим некоторые из игр, наиболее подходящих для групповой работы учащихся.

1. Разброс мнений.

"Разброс мнений" представляет собой организованное поочередное высказывание участниками групповой деятельности суждений по определенной проблеме или теме.

Методической особенностью такого группового дела служит многочисленный набор карточек с недописанными фразами по материалу урока. Их прочтение и произнесение вслух побуждает на ответное высказывание. Начало должно быть закончено, поэтому тот, кто получил карточку, имеет уже готовое начало своего короткого выступления по предложенной теме.

Начальная фраза дает направление мысли, помогает школьнику в первый момент разговора.

Трудность подготовительной работы для педагога заключается в том, чтобы сформулировать начальные предложения проблемно, узнаваемо и лаконично. Число карточек равняется числу участников дискуссии. На карточке написаны первые слова, с которых начинается высказывание.. Для успешной работы требуется создание атмосферы заинтересованности и взаимной поддержки. Мнения принимаются обоснованные . данный вид работы оптимально проводить при освоении новой темы, чтобы актуализировать опыт житейский и предметный самих учащихся. Ответы строятся по принципу высказывания гипотезы и ее аргумента. Желательно подбирать темы, предусматривающие сосуществование различных подходов. В итоге можно суммировать полученные ответы и подвести к учебным понятиям.

2. « Вытащи вопрос»

Данная формы работы обращена к проблеме постановки вопросов. Студентам необходимо объяснить ученикам, что в современном мире информация меняется с высокой скоростью, находиться в курсе дел можно только в том случае, если умеешь формулировать проблемы и задавать нужные вопросы. Данный вид работы может быть элементом урока , например, при освоении и закреплении материала.

Начать занятие можно с вопроса : " Знаете ли вы кого -нибудь, кто задает интересные вопросы? Можете ли привести пример интересного вопроса по нашему предмету? А теперь задайте скучный вопрос. Кем бы вы хотели стать: человеком, который умеет задавать хорошие вопросы, или же человеком, который умеет выдавать хорошие ответы?

Предлагаю вам игру, в которой вы сможете придумать интересные вопросы по нашему предмету. Мы запишем эти вопросы на корточках, сложим их и перемешаем. Потом вы по - очереди будете вытаскивать вопрос и постараетесь ответить на него. После ответа выскажите свое мнение о том, интересен ли был вопрос и чем именно".

После занятия стоит проанализировать его с помощью вопросов:

- какие вопросы ученикам понравились,
- какой ответ показался более удачным,
- какие вопросы были трудными,
- доставило ли ученикам удовольствие придумывать вопросы

Наиболее эффективно проведение данного вида работы с учащимися 6-8 классов.

3. "Правила игры".

Данный вид работы позволяет учащимся занять определенную позицию по отношению к школьным правилам. Они могут рассказать о новых правилах, по которым им хотелось бы жить в школе.

Работа начинается в период знакомства с классом с вопроса: "Предположим, в школе ученики будут управлять наряду со взрослыми, разумно

выдвигать и выполнять определенные требования. Какие правила ввел бы каждый из вас? Запишите список своих правил. Посоветайтесь парами, предложите три правила организации урока и поведения на уроке биологии, которые устраивают вас обоих".

После оглашения правил всеми парами, стоит провести анализ:

- какое из собственных правил учеников кажется им особенно важным?
- какое правило, предложенное другой парой, понравилось?
- с каким из школьных правил ученики поспорили бы?
- кого бы ученики хотели видеть лидером класса?
- извиняются ли ученики, когда они нарушают правила?
- каковы наиболее важные правила класса?
- с какого класса, по мнению учеников, они могли бы участвовать в обсуждении правил школьной жизни поддерживать их соблюдение?

Работа по составлению правил может проходить только в малой группе (не больше 10 человек). То есть, чтобы поработать над правилами, нужно воспользоваться делением класса на группы и встретиться с каждой из них.

4." Незавершенность".

Недостатком любого курса обучения является то, что часть материала может быть плохо усвоенной. Как этот недостаток обернуть в позитивное качество? Попробуем провести эксперимент. У каждого ученика открыт учебник. За ограниченное время, полистав его, нужно освоить заданную информацию. А потом посмотреть, что осталось за пределами освоения.

Итак, Вы как учитель определяете, какой раздел учебника сейчас необходимо изучить (время- 10 минут). Обозначьте начало работы (по команде). Когда время пройдет, всем закрыть учебник. Ученикам требуется сформулировать несколько вопросов: что оказалось непонятным в тексте и записать их. Выбирается ведущий, который собирает все записки с вопросами и анализирует, какой из них показался наиболее интересным и полным. Пока ведущий выбирает интересный вопрос, предлагает каждому полистать учебник и постараться найти ответ. Ведущий зачитывает вопросы, которые выбрал и просит ответить на них.

4. Общая характеристика игр, направленных на развитие коммуникативности учащихся

Часто учителя жалуются, что дети уже не такие вежливые и послушные, как раньше. Для многих детей все труднее становится нормально взаимодействовать с другими. Им с трудом удается внимательно слушать других людей. Учителя вынуждены больше времени обращать на дисциплину в классе, больше обращая внимание на беспокойных детей. Это при-

водит к тому, что учащиеся чувствуют себя менее свободно и меньше общаются друг с другом и с педагогом.

В настоящее время у взрослых и у детей появилось больше возможности интересно проводить время, однако многие жалуются на скуку. Нередко между взрослыми и детьми вырастает стена отчуждения и недоверия, обезличивания равнодушия. Никому не нравится, когда к нему лезут в душу, но при этом каждый хочет, что его поняли как можно полнее, по мнению психотерапевтов. В ходе предлагаемых занятий учащиеся имеют возможность получить новые впечатления, приобретают новый социальный опыт. После проведения занятия предложите детям проанализировать и обсудить полученный ими опыт. Подчеркивайте ценность полученных выводов. Помогите выразить и обсудить свои впечатления. При этом важны Ваша тактичность, здравый смысл. Вам не надо будет жестко управлять процессом обсуждения. Понаблюдайте за тем, как дети сами приходят к решениям, помогают друг другу при затруднениях. Доходчиво объясните, что допустимо проявление любых чувств, но не любое поведение, побуждайте выражать свои чувства и при этом вести себя уважительно по отношению к другим. Детям необходимо научиться связывать между собой мораль и чувства, чтобы затем полноценно общаться. Хорошие учителя преподают не только свой предмет, но и могут научить решать конфликты, слушать и понимать других, уважать чужое мнение, следовать социальным нормам и правилам.

Учитель может помочь детям осознать свои ценности и установить приоритеты, стать более терпимыми и внимательными, чувствовать себя менее одинокими. Он может научить их простым жизненным мудростям:

- проанализируй ситуацию, в которой ты оказался, и прими решение, не позволяя себя подгонять
- взаимоотношения людей- большая ценность, и важно уметь поддерживать их, чтобы они не испортились
- не ожидай от других, что они прочтут твои мысли, говори им о том, что думаешь, чувствуешь
- не обижай других людей и не давай им "потерять лицо"
- не нападай на других, когда тебе плохо.

Цели, которых можно достичь, организовав данные занятия с детьми.

1. Мы можем помочь детям ощутить единение с другими

Наиболее значимой группой для детей, разумеется, является их семья. Но чем старше они становятся, тем важнее для них становится принадлежность и к другим группам: к классу, спортивной команде и т.д. многим детям трудно сконцентрироваться на учебе, если они не чувствуют своей принадлежности к школьной жизни. Нередко "плохое" поведение на уроке возникает из-за того, что ребенок ощущает себя беспомощным, изолированным, а с помощью асоциального поведения он пытается привлечь к себе внимание. Чтобы научиться ощущать свою принадлежность к группе, детям необходимо признание их личной истории. Они хотят показать, как

они гордятся своей семьей, хотят, чтобы все обратили внимание на то, какие они, что они умеют, каким видят свой класс.

2. Мы можем вселить в детей надежду.

Важно научить детей гордиться собственной историей и надеждой смотреть в будущее. Надежда дает детям и взрослым внутреннюю силу и целеустремленность. Надежда- это то, без чего невозможно доверие к нашей собственной мудрости.

3. Мы можем показать детям, что значит уважение.

Уважение проявляется при стремлении лучше познакомиться с детьми, постепенно понять историю их жизни и не отказываться от тех детей, с которыми Вам трудно и тяжело. Уважение взрослого может проявляться, когда он подчеркивает ответственность детей за свое поведение, когда он спрашивает: "Чему научил тебя этот случай ?", внимательно выслушивает рассуждения ученика. Уважение проявляется и в том, что учитель по возможности избегает навешивания психологических ярлыков.[5]

4.1 Игры, направленные на развитие группового взаимодействия, которые можно проводить вне урока

«Мой мир».

Группе (не больше 10 человек) предлагается какой- либо предмет. Нужно писать роль этого предмета в жизни человека. Предмет избирается из окружающей школьника действительности. Например, красивый чайник на подходящей скатерти, игольница и набор для вышивания, почтовый конверт.

Предлагается посмотреть на знакомый предмет свежим взглядом, представить жизнь без этого предмета. Можно по очереди взять предмет в руки, внимательно рассмотреть его. Постарайтесь вывести ребят за граница функциональной принадлежности предмета, подвести к его духовным смыслам(конверт - как символ связи людей, внимания, заботы; цветок- подарок, поздравление, украшение, симпатия, добрые пожелания).

Предъявление предметов может осуществляться как педагогом, так и каждым участником. Те образы, которые возникают у ребят, позволят лучше понять их внутренний мир.

2. «Рассмотри картину».

Ведущий предлагает пяти- шести участникам выйти за дверь. Остальные делятся на группы: первая группа(5-6 человек) будет рассматривать картину, вторая группа, равная по составу, будет наблюдать за игрой. Тем, кто остался показывается картина. Их задача- запомнить максимальное количество деталей картины, чтобы потом ее детально описать одному из вышедших людей.

Затем картину прячут.

Члены второй группы заходят в комнату по одному.

Те, кто рассматривал картину, описывают ее первому вошедшему человеку, тот- следующему и т.д.

Последний вошедший рассказывает о картине всем.

Затем у наблюдателей спрашивают, что различного они заметили в описании картины разными людьми. Проводится анализ данных различий.

В конце игры предъявляется картина. Все сравнивают свое описание с ее реальным содержанием.

3. "Свое правило".

"В любом деле, в каждом учебном предмете существуют свои правила, которые помогают освоить законы предмета. Например, правила правописания, стилистики, математических вычислений. Эти правила оформляются специалистами. Однако, кроме "серьезных" правил, существуют "несерьезные, которые помогают в трудных учебных буднях. Например, в грамматике :

1. не надо нигде не использовать ненужных отрицаний;
2. не сокращ!
3. автор должен усечь: хочешь неслабо выступить- завязывай с жаргоном;
4. проверьте в тексте пропущенных слов.

Придумайте свои "несерьезные" правила для биологии.

4. "Классификатор наук".

Ученикам можно предложить информацию о том, как серьезные вещи излагаются несерьезным образом. Например, в " Законах Мэрфи" приводится следующее деление наук:

"Все, что зелененькое и движется - это биология;
прыгает и катится- это механика,
а что взрывается и дурно пахнет - это химия".

Придумайте свой классификатор наук.

5. Соревнование на лучшую шпаргалку.

Студентам в роли учителя приходится не только пресекать нежелательные действия учеников, но и стараться использовать их выдумки в "мирных целях". К нежелательным действиям учеников учителя относят написание и использование шпаргалок.

Но ведь само по себе создание краткого конспекта, каким является шпаргалка, может быть полезным в обучении. Известно, если сделать хорошую шпаргалку, легко и без нее сдать экзамен. Можно предложить ученикам следующее:" Давайте попробуем провести соревнование на лучшую шпаргалку." Для этого всем ученикам раздаем учебный материал, ведущий определяет тему, и каждый в заданное время пытается составить по ней шпаргалку.

Укажите ученикам: "В центре попробуйте изобразить несколько главных ключевых понятий. Выделите их. С помощью стрелок соотнесите их с другими понятиями. Главное, чтобы шпаргалка была понятна всем. Через некоторое время сравним разработки. Работаем самостоятельно."

Через определенное время проверяем результаты. Ведущий собирает работы. Все шпаргалки передают по кругу для оценивания. Необходимо проставить на листочке с текстом 1, 2 или 3 балла. Игроки находят свою шпаргалку и суммируют баллы. В заключение подводим итог работы.

6. Подсказка.

Кроме шпаргалок, ученики помогают друг другу в учебе с помощью подсказок.. Попробуем использовать подсказку в целях обучения. Можно предложить ученикам: "Давайте весь урок построим на подсказках, но заранее договоримся об одном условии. К доске выходит ученик, который совсем не знаком с темой. Всем желающим разрешается подсказать ему содержание урока, называя только одно слово."

Итак, главный игрок выходит на минуту, а студент определяет тему и раздает учебный материал всем подсказывающим. Игрок входит, работа началась с формулировки темы, далее подсказка по содержанию урока. В конце подводят итог работы.

7." Приемы привлечения и удерживания внимания".

Ребятам знакомят с особенностями работы с аудиторией, которая может пригодиться каждому. Объясняют, что умение завоевать и удержать внимание аудитории является одним из важнейших.

Учащимся раздают дидактический материал. Предлагают за 10 минут ознакомиться и выбрать себе 2-3 приема, которые в большей степени подходят для организации выступления по какой-либо теме. Сейчас важна именно форма проведения занятия. Регламент выступления перед аудиторией - не более 7 минут. Оговаривается, что в конце занятия все вместе обсуждают, как удалось привлечь и удержать внимание аудитории.

Приемы привлечения и удержания внимания (дидактический материал)

Голосовая и эмоциональная модуляция	Изменение интонации, тембра, высоты, громкости голоса
Модуляция темпа речи	Выдерживание паузы; изменение темпа от медленной речи до скороговорки
Прерывание речи, подведение к догадке	Прерывание речи на словах, очевидных для слушателей с просьбой произнести их тем, кто догадался
Провалы памяти	"Забывание" достаточно очевид-

	ных для аудитории элементов сообщения: дат, терминов, названий, с просьбой восстановить пропущенное
Жестикуляция	Сопровождение речи мимикой и адекватной жестикуляцией
Риторические вопросы	Повторение основных моментов сообщения в форме вопроса, на который ответ дает сам докладчик после небольшой паузы
Контрольные вопросы	Задается вопрос по только что изложенному материалу с просьбой ответить
Наводящие вопросы	В случае затруднения с ответом на контрольный вопрос, задается вопрос, который косвенно описывает смысл изложенного ранее фрагмента информации
Вопрос- предложение	На основании изложенного, задается вопрос- предположение, который требует для ответа смысловой догадки о чем далее пойдет речь
Уточняющие вопросы; встречные вопросы	Слушателям предлагается после каждого смыслового фрагмента задавать уточняющие вопросы по изложенной теме
Пересказ	Предлагается составление конспекта по ходу изложения для последующего использования при ответе
Конспектирование ключевых слов	Слушателям предлагается записывать ключевые слова сообщения
Конспект- рисунок	Слушателям предлагается зарисовывать возникающие по ходу изложения ассоциации, дальнейшее обсуждение рисунков
Активное ассистирование (закрепление)	Преподаватель начинает пересказ материала, затем передает эстафету пересказа(карандаш, указку)одному из слушателей, тот по команде преподавателя- следую-

	щему и т.д.
Тренировка кратковременно слуховой памяти	Преподаватель прерывает рассказ на полуслове и просит любого слушателя повторить последнее предложение без искажений: "Как эхо"
Активное ассистирование(контроль)	Преподаватель задает вопрос и бросает мячик одному из слушателей. Тот отвечает (исчерпывающий ответ- 3 балла, правильный- 1 балл), задает свой вопрос и бросает мяч другому слушателю. Тот, кто набирает 10 баллов, получает зачет.
Неожиданные раздражителя	Внезапно изменить тембр голоса, сделать паузу, включить свет и т.п.
Тренировка внимания	Преподаватель предлагает слушателям нарисовать план класса и во время урока отмечать его перемещение по классу: линии- движение, кружки с точкой внутри- остановки. Выигрывает тот, чья карта подробнее
Тренировка внимания (соколиный глаз)	Преподаватель предлагает следить во время урока за его жестами. Можно оставить список жестов. Один из этих жестов – контрольный (например, потирание рук, поправление волос). Преподаватель записывает название контрольного жеста и количество его повторов на листочке и кладет его на стол. В конце урока проводится опрос слушателей и выявляются победитель, который награждается титулом " Соколиный глаз"
Активация внимания. Рекомендуется во всех случаях, когда в группе ощущается усталость	Перед уроком преподаватель пишет числовой ряд на листочке, разбивая время урока на интервалы, кратные 3 мин., а напротив них пишет в случайном порядке

	<p>фамилии слушателей. Среди слушателей тянется жребий: кому быть "будильником". "Будильник" получает листочек с временным интервалом и фамилиями. Ему нужно будет следить за часами и по истечении каждого временного интервала громко говорить фразу: "Иванов(Сидоров, Петров), вставай, нас ждут великие дела !" Названный слушатель должен встать и затем сесть на свое место. Преподаватель должен продолжать изложение материала, не обращая внимание на них .</p>
--	--

8." Наглядные примеры".

Студентам в самом начале педагогической работы порой бывает трудно подобрать нужные выражения, доступные и понятные учащимся. В том случае, когда необходимо научиться доходчиво, убедительно доносить его до учеников материал, нужно обратить внимание на умение пользоваться живым, не книжным языком, выбирать интересные примеры. Этому можно учиться вместе с учениками. Дайте следующее задание:

"Предлагаем написать на листке тему по биологии, по которой вы бы могли провести, как вам кажется, интересное занятие. Листочки нужно сдать ведущему. Он распределит их среди участников. На подготовку полученной темы дается 2-3 минуты. Выступают все по очереди, затем проходит обсуждение. Тот, кто задумал тему, добавляет, приводит интересные примеры из жизни, из литературы."

Из полученных работ Вы сможете понять, какие проблемы знакомы и интересны ученикам, насколько у них развито представление об "интересном в биологии", каков стиль их размышлений и многое другое. Для активизации работы учащихся можно заранее подготовить в достаточном количестве материал из газет, журналов, художественной литературы, случаев из собственной практики, которые могут вызвать интерес учащихся к биологической проблематике.

Заключение

В процессе образования человек осваивает мир, создает свою картину мира. Наиболее благоприятным для его развития станет урок, на котором рассматривается интересный материал, когда вместе со своими сверстниками и понимающим, знающим взрослым происходит открытие нового. Нового в мире, в окружающих людях, в себе: в своих способностях, умениях, отношениях. Работая вместе, помогая и соревнуясь, сравнивая себя с другими людьми, человек получает представление о себе других людей. Это необходимо для становления представления о самом себе. Чем более разнообразными будут занятия, тем больше возможностей для понимания и узнавания мира, окружающих и самих себя появится у подростков.

Студентам, которые нацелены на взаимодействие с учащимися в процессе педагогической практики, необходимо прислушиваться к собственным ощущениям. Выбрать оптимальный уровень взаимодействия - без манипуляции или формализма, сочетать твердость, требовательность и доброжелательность, - непростая задача. Для этого необходимо самим чувствовать себя уверенно, признавать собственные достоинства, возможности развития. Не стоит ограничиваться теми представлениями о взаимодействии с ребятами, которые могут быть преподнесены со стороны окружающих. Постарайтесь найти собственный стиль разговора, обращений, форм работы. Данное пособие может быть рассмотрено как отправная точка ваших собственных размышлений, поисков и находок.

Приложение 1. Рекомендуемый минимум материалов для изучения класса

1. Специфика взаимоотношений в классе устанавливается в ходе знакомства, во время учебной и внеклассной работы. Лидеры среди учащихся обращают на себя внимание в основном в ситуациях выбора (предлагаемых дел, ролей, тем разговора.). К ним чаще всего обращаются сверстники с вопросами, ждут их совета, решения, одобрения. Для того, чтобы наладить отношения с классом, желательно найти общий язык с лидерами класса. Наладить взаимопонимание с ними необходимо, независимо от их "направленности" - на сотрудничество со взрослым или на конфронтацию. Лидеры могут быть **организационные, эмоциональные, интеллектуальные**. Организуйте беседы, споры по разным вопросам- и Вам удастся обнаружить лидеров групп.

Если явных лидеров выявить не удастся, используйте силу своего влияния на группу (класс) при помощи упражнения "Психознергетический зонтик". В первые минуты после начала урока (а можно и в течение всего урока) встаньте перед классом (желательно в центре) и постарайтесь представить, что за счет Вашей силы воли над классом образуется своеобразный "зонтик", плотно охватывающий всех учеников. Ваша цель как учителя: плотно держать ручку этого "зонта".

2. **Познавательная активность** учащихся проявляется в их интересах, вопросах, старании, в темпе и объеме выполнения материала. Сравнение результатов работы производится с эталоном по образовательному стандарту, но наиболее значимым для развития человека является сравнение полученных им самим «сейчас» результатов с предыдущими, т.е. не с другими, а с самим собой. (Например, учащийся успевает выполнить задания по одному предмету, а по другому- нет; задает вопросы и дополняет на одном уроке, а на другом старается быть незамеченным, то есть проявляет познавательную активность по разному на разных предметах). К факторам, влияющим на становление познавательной активности, относятся **отношения в группе между учащимися** (уверенно чувствует себя ученик или нет), **отношения с учителем** (страх или уважение), **отношение к собственным возможностям и способностям, владение способами учебной деятельности, специфика развития познавательной, эмоциональной, волевой** сферы.

Для ознакомления с отношением учащихся к учебе, ко взрослым, одноклассникам можно использовать методику <Незаконченные предложения>. На отдельном листе учащиеся продолжают фразы: <Если бы была возможность перейти в другую школу я бы:, потому что:>; <Мне нравятся

учителя, которые:>; < Мне не нравятся учителя, которые>; <Я считаю, у меня высокие способности по:,потому что :>; < Я считаю, мне трудно дается:, я бы хотел:>; и т.п. Анализ полученных результатов проводится индивидуально, при необходимости уточняются полученные ответы в разговоре с учеником.

Приложение 2

Организация индивидуальной работы в воспитательном взаимодействии

Процесс воспитания разворачивается как в групповой работе, так и в процессе индивидуального взаимодействия взрослых и учащихся. Его содержание составляют: изучение здоровья (совместно с врачом и психологом), межличностных отношений, интересов, познавательных особенностей, внешкольного общения учащихся; отслеживание траектории развития личности воспитанника для оказания помощи в познании им своего "Я"; помощь в регулировании его отношений в классе; забота о детях из малообеспеченных, неблагополучных семей; помощь школьнику в преодолении учебных трудностей в выборе спецкурсов, творческих работ; помощь в развитии интересов школьника через стимулирование и координацию его участия в кружках, спецкурсах; непосредственное общение наставника со школьниками. Обычно индивидуальная работа осуществляется в ходе обсуждения, разговора, беседы с эмоциональной поддержкой, прояснением, согласием, наставлением, указанием, поучением, требованием, запретом. Эффективность воспитательного взаимодействия оценивается на основании разумно подобранного ответного действия, соответствии характера педагогической ситуации и действий взрослого. Ситуации педагогического взаимодействия условно можно подразделить на 4 группы в зависимости от доли участия взрослого:

1 группа ситуаций включает все те, когда отсутствует время на выработку совместного решения, когда у воспитанников отсутствует опыт принятия решений, отсутствует информация о ситуации и когда существует опасность для жизни. В данных ситуациях взрослый берет на себя роль главного организатора, не допускающего возражений. Его действия характеризуются твердостью и решительностью, без излишней эмоциональной нагруженности. Основной ошибкой при организации педагогического взаимодействия выступает экстраполяция указанных характеристик на большую часть всего педагогического взаимодействия. Необходимо четко представлять себе характер подобных ситуаций, а также соответствующий им перечень действий. К ним можно отнести указание, инструкцию, требование, утверждение. Уважение к воспитаннику (его усилиям, возможностям - реальным или потенциальным) позволят избежать чувства унижения в данной группе ситуаций.

Вторая группа ситуаций допускает участие воспитанников в указанных пределах (например, принести журнал в класс из учительской, под руководством взрослого провести эксперимент, продемонстрировать опыт и т.п.). Также сюда относятся ситуации, когда учащимся разрешается что-то, что в обычной школьной жизни не приветствуется (например, подготовка и участие в олимпиаде могут быть поводом для отсутствия на некоторое время на обязательных занятиях; любой общешкольный праздник несколько меняет стиль отношений взрослых и учащихся, смягчает строгость дисциплинарных ограничений).

Третья группа ситуаций предъявляет требования к действиям учащихся, исходя из творческого характера самой деятельности (участие в собрании класса, в КВН, познавательных и развивающих играх). Взрослый выступает и как организатор ситуации, и как ее участник, наравне с воспитанниками. Действиями взрослого в данном случае в основном будут просьба, объяснение, узнавание, одобрение.

Четвертая группа ситуаций предполагает полную самостоятельность воспитанников, а взрослый выступает в роли эксперта, участника. Это возможно тогда, когда воспитанники усвоили основные нормы поведения и не нуждаются в их пристальном отслеживании. Например, совместная поездка, поход, посещение театра, выставки.

Перед выбором стратегии педагогического взаимодействия необходимо продумать собственные намерения. Они могут включать как поиск дополнительных ресурсов, внутренних и внешних (для чего вы хотите поговорить с учащимся, какие возможные психологические ресурсы сможете ему обнаружить), так и описание последствий его действий, от чего вы хотите его уберечь, какие перспективы сможете помочь ему увидеть. Осуществление индивидуальной работы с учащимися должно быть обеспечено организацией самой школьной жизни (стилем взаимоотношений), а также готовностью к подобной работе самого взрослого.

Структуру индивидуальной воспитательной работы можно представить в виде следующих этапов: 1. Проведение беседы или разговора, направленных на получение информации о психологических особенностях воспитанника, о его отношении к происходящему (диагностическая беседа). Кроме этого, взрослый наблюдает за поведением воспитанника для подтверждения или опровержения результатов беседы или разговора.

2. На основе наблюдений и информации, полученной из беседы, строится предположение о путях изменения поведения и подбора воспитательных средств.

3. Проводятся соответствующие воспитательные действия, направленные на изменение поведения: специальные беседы (обсуждение, беседа с целью

оказания психологической поддержки, беседа- предостережение, беседа-наставление), либо производится перестройка воспитательной среды.

Обсуждение осуществляется как обмен мнениями по поводу взаимно интересующего факта, события без критических высказываний в адрес собеседника. Целью является достижение совместного поля понимания.

Диагностическая беседа (интервью) может быть проведена с целью прояснения, уточнения, узнавания психологических особенностей данного воспитанника.

Современные целостное понимание описываемой работы, которое отвергает границу между диагностической и воспитательной фазами, — подчеркивает в диагностическом интервью воспитательную точку зрения и наоборот. Эти способы не исключают друг друга, но скорее дополняют и интегрируются. Они могут содействовать созданию богатого выбора вариантов интервью, из числа которых взрослый выбирает осторожно тот вариант, который релевантен в данном положении. Выбор, конечно, детерминруется также его личностными факторами и факторами опыта. Цель диагностического интервью состоит в сборе информации и является основным средством для установления тесного контакта с ребенком. Интервью поддерживает сотрудничество ребенка, усиливает мотивацию, подготавливает ребенка перед применением стандартных испытаний, снижает предэкзаменационную тревожность, позволяет всматриваться во внутренний мир ребенка и понимать его затруднения.

Виды диагностического интервью. Самым частым критерием здесь бывает предварительно подготовленный план (программа и стратегия) и стандартизация. Исходя из этого, можно различать интервью:

1. управляемое (программное, инициатива на стороне задающего вопросы):
 - а) стандартизированное (стойкая стратегия и тактика),
 - б) свободное (учет основных вопросов стратегии, тактика совершенно свободная);
2. неуправляемое (непрограммированное; инициатива на стороне отвечающего). На этапе изучения особенностей внутреннего мира воспитанника отдадут предпочтение частично стандартизированным видам беседы. Стандартизированное интервью представляется детям часто как ситуация экзамена, как не вполне естественная процедура, ограничивающая, иногда, непосредственность и вызывающая оборонительные механизмы. Свободное интервью добывает много полезных сведений косвенным образом, оно поддерживает контакт с ребенком, отличается сильным воспитательным направлением, обеспечивая при более высокой спонтанности ребенка проявление значимых признаков.

Валидность. Умение пользоваться беседой является одним из наиболее трудных искусств, что подтверждают и социологи. Кроме этого умения на валидность результатов диагностической беседы влияют: возраст и особенности развития ребенка (чем младше ребенок, тем труднее ему непосредственно сообщать о своих чувствах, затруднениях.). Ребенок не выражает также реальной действительности, а скорее то, как он ее воспринимает и интерпретирует. Переменную валидности представляет и личность воспитателя, его опыт, степень развития межличностной связи взрослый-ребенок.

Композиция и стилизация. Цель диагностического интервью определяет и его композицию. Обычное диагностическое интервью отличается следующей структурой:

- а) введение: привлечение ребенка к сотрудничеству ("настройка")
- б) свободные, неуправляемые высказывания ребенка
- в) общие вопросы ("Ты можешь мне что-нибудь рассказать о школе?", "Представь себе, что как раз окончились уроки. Теперь ты свободен все послеобеденное время")
- г) подробное исследование.

В подростковой практике важна стилизация интервью. Воспитатель должен хорошо ознакомиться с «живым» словарем, выбор выражений и оборотов следует дозировать в зависимости от возраста, пола, жизненной среды; обращаться к подростку надо принципиально по имени, надо принимать все особенности словаря подросткового партнера (в допустимых пределах).

Виды вопросов в беседе.

1. Закрытые и открытые. Их отличия можно рассмотреть через призму функциональной пользы. Так, к закрытым вопросам можно отнести "кто, когда, где, который". Их разумно употреблять при изучении фактов, которые можно будет использовать при дальнейшем построении беседы, для определения позиции собеседника по интересующему вас вопросу. Они строятся по принципу "истина-ложь" и требуют односложного ответа. ("Откуда Вы?"; "Я родился в...") Когда закрытые вопросы выполнили свою задачу, их употребление в беседе делает ее унылой и скучной. Чтобы избежать этого, рекомендуется сочетание закрытых и открытых вопросов. Открытые вопросы (такие, как "почему, зачем, как, каким образом, расскажите мне о...") подразумевают, что ответ будет состоять из нескольких слов. Подобные вопросы нуждаются в объяснении, развитии. Задавая такие вопросы, вы показываете собеседнику, что вы заинтересованы в его

словах и стремитесь узнать больше. Например, вопрос "Как получилось, что ты перешел в этот класс?" является открытым.

Применение открытых вопросов может сопровождаться следующими ошибками.

1. Заданы слишком открытые вопросы: "Как дела?", "Как работалось?", на что чаще всего можем получить односложный ответ ("нормально"), поэтому лучше задать конкретный вопрос, сузить область интереса. Клише, стандартные вопросы, направленные на поддержание разговора, могут уводить от темы конкретной беседы. Как правило, стандартные вопросы влекут за собой стандартные ответы.

2. Вопросы, которые слишком сложны для начала беседы. Например, "Чего Вы хотите?". Лучше начать разговор с простых вопросов на интересующие обоих собеседников темы.

3. Заведомое несогласие. Когда кто-то высказывает мнение, с которым вы не согласны и хотите изложить свою точку зрения, приводите свои доводы лишь после того, как расспросите собеседника о том, почему он думает именно так, но не раньше.

4. Непродуманная тема вопроса. Очень важно продумать и подобрать ключевые слова для стимулирования беседы. Например, "Если бы вы могли выбрать любую профессию(работу), кем бы Вы стали и почему?", "Если бы Вы могли провести неделю в любом месте, куда бы Вы отправились и чем бы там занялись?", "Как ты познакомился с этими ребятами?".

Для того, чтобы научиться задавать открытые вопросы в начале беседы, от Вас потребуются определенные усилия. Когда-то мы все не умели читать и писать, а со временем научились, так и вы в дальнейшем научитесь применять полученные умения автоматически.

2. Кроме закрытых и открытых выделяют косвенные вопросы. Они опосредованно частично снижают опасность внушения или симуляции, например, "что ты делаешь, когда бывает гроза?"),

3. В случае затрудненного взаимопонимания, слабой адаптированности воспитанника в процессе беседы помогают так называемые прожективные вопросы (они считаются с идентифицированием ребенка с группой или с каким-либо лицом, например: "дети боятся грозы?". Можно задать также добавочный вопрос, например, "ну, а как ты?"). Риск внушения снимается вопросами альтернативного характера: "Вы с учительницей понимаете друг друга или у тебя с ней бывают недоразумения?".

Соответствующая стилизация вопроса активизирует проявление таких содержаний, которые нередко эмоционально блокируются:

А) Стилизация использует "предварительный такт", преуменьшающий неблагоприятное впечатление ("Всем приходится иногда драться. Ну, а ты?")

Б) Вместо формы вопроса используют только комментарий, который в нужный момент включают в рассказ ребенка (в рассказ об играх с детьми: "Мальчики тоже дерутся"); это тактичное приглашение, приводящее в большинстве случаев к прямому или косвенному сообщению о собственном поведении ребенка.

В) Неблагоприятную действительность следует принимать как обычную ("А теперь расскажи мне, с кем ты иногда дерешься?")

Г) Можно употребить также перефразирование ("они с братом не понимают друг друга", иногда он не может себя сдерживать").

Д) У детей старшего возраста может быть использован письменный ответ на некоторые вопросы после определенной подготовки.

Каждый признак, подвергающийся оцениванию, должен быть ясно и однозначно определен. Например, Честность-лишь название признака

Честность-как соблюдение определенных правил (определение)

Честность_ не обманывает товарищей, не лжет, не списывает (описание поведения)

Честность- возвращает сдачу после покупок, не разрешает плохо говорить о его друзьях и т.д. (перечень).

Регистрирование ответов не должно нарушать социальной связи взрослый - ребенок и тормозить детскую непосредственность. Многие в данном случае пользуются собственной системой записи, однако некоторые ответы требуют дословной записи, при этом применяются простые коды.

В процессе диагностической беседы взрослый не должен быть ни судьей, ни советником, ни родителем. Его роль хорошо выражают некоторые принципы недирективной психотерапии:

1. взрослый должен создать человечески теплое, полное понимания отношение к ребенку, позволяющее как можно раньше установить контакт;
2. он должен принимать ребенка таким, каковым он является;
3. взрослый должен дать почувствовать атмосферу снисходительности, так что ребенок свободно проявляет свои чувства;
4. тактично и бережно относится к позициям ребенка, он ничего не осуждает, но также и не оправдывает, и все при этом понимает.

К овладению такой ролью ведет долгий и трудный путь. В начале беседы возникают иногда оборонительные реакции, ребенок может выразить протест, отказ, агрессивность,- все это отличается большой диагностической ценностью.

Взрослый должен понимать сложные отношения между внешним поведением и тенденциями. Он интерпретирует проявления ребенка отчасти уже в течение беседы. Это бывает полезно для изменения тактики в другом направлении, но это представляет также источник многих искажений в заключительной интерпретации.

Часто приводятся погрешности оценки:

1. Алло- эффект Торндайка нежелательным образом воздействует на единичные черты ребенка

2. стереотипизация усматривает у ребенка все признаки определенного типа поведения, к которому он был отнесен на основании нескольких признаков. Взрослый может поддаваться собственным ожиданиям и собственной позиции- упорная задержка на первоначальном мнении, на первом впечатлении. К этому присоединяется и необоснованное обобщение(" из-за деревьев не видит леса").Искажение может вытекать и из типа личности взрослого(например, крайний интраверт с трудом может понять внутренний мир крайнего экстраверта). В данном случае помогает включение заключения интервью в воспитательный контекст.

Диагностическая беседа объединяет все фазы и функции воспитательного руководства ребенком. В рациональном(психометрическом) разрезе она приближается к тесту, в "человеческом" разрезе оно сливается с диалогом, как с инструментом встречи человека с человеком. В последнем оно как бы переходит границы устремлений современной психологической науки, но не границы ее воспитательного предназначения:понять, чтобы можно было помогать в поле тяготения" всеобщего притяжения душ"(Т.де Шарден).

Умение задавать вопросы тесно связано с умением слушать. Многие начинают учиться слушать только тогда, когда это становится необходимым, Зачастую мы не слушаем потому, что судим собеседника. То есть, наша первая реакция- это суждение о явлениях со своих личных позиций.Очень часто реакция, основанная на личных убеждениях ,становится помехой эффективного слушания. Умение слушать особенно важно тогда, когда люди выражают истинные чувства и установки.

Слушание- активный процесс. Прежде всего надо **хотеть** слушать. Чтобы услышать, мы должны "заплатить" вниманием. Слушая, мы отдаем нашу заинтересованность, усилия с тем, чтобы получить информацию, понимание. Слушание- активный процесс и в том смысле, что оно требует опреде-

ленных навыков. Все основные приемы слушания можно представить следующим образом:

Условия эффективного восприятия речи (И.Атватер)

1. Внимание. Минимум отвлечений

Направленное внимание. Визуальный контакт.

2. Нереплексивное "Внимательное молчание" слушание. Невмешательство.

Ограничение числа вопросов.

3. Рефлексивное слушание. Уточнение. Перефразирование.

Отражение чувств . Резюмирование

4. Основные установки. Одобрение. Эмпатия

Кратко рассмотрим сущность указанных приемов.

1. **Необходимость быть внимательным**- самое трудное в процессе слушания, поэтому многие слушают плохо. Наше внимание отвлекается постоянно; направленное внимание повышает нашу способность воспринимать речь тем, что вызывает в мозгу "волны ожидания", которые повышают готовность услышать, что скажет собеседник.

2. **Нереплексивное слушание** состоит в умении внимательно молчать, не вмешиваясь в речь собеседника своими замечаниями. В зависимости от обстановки в процессе нереплексивного слушания может быть выражено понимание, одобрение, поддержка. Оно необходимо в том случае, когда собеседник эмоционален, возбужден или испытывает трудности в формулировании своих мыслей, хочет, чтобы его услышали и не интересуется нашими замечаниями. Уместно нереплексивное слушание когда собеседник спешит высказать свою точку зрения; когда нам необходимо понять точку зрения говорящего, выяснить, что скрывается за его жалобой. Нереплексивное слушание просто необходимо, когда собеседник хочет обсудить наиболее важные вопросы. В таких случаях благоразумно, почти не вмешиваясь в речь собеседника, предоставить ему возможность высказаться и выразить любое свое чувство. В том случае, когда собеседник испытывает затруднения в выражении своих забот и проблем, нереплексивное слушание позволяет минимально вмешиваться в разговор , тем самым облегчая самовыражение говорящего. В беседе с человеком, занимающим более высокое положение, люди часто не решаются высказываться. Понимая, как негативно превосходство влияет на общение, взрослые, учитель, родители, психолог, может стимулировать более эффективное общение, используя приемы нереплексивного слушания. Эти приемы показывают собеседнику, что им интересуются, хотят знать его мнение и чувства.

Невмешательство представляет собой продолжение беседы простейшими ответами: "Да", "Понимаю..", "Можно ли поподробнее". Это вид так называемых "открывающих реплик", которые способствуют развитию беседы, особенно в ее начале. Необходимо учесть, что краткие ответы иногда можно понять и как принуждение, что может помешать общению, например: "Это почему же?", "Укажите причины", "Ну, давайте же".

При всей значимости нерефлексивного слушания встречаются ситуации, где оно **недостаточно эффективно**. Например, когда у собеседника недостаточное желание разговаривать. Если у собеседника нет неотложных вопросов, важной информации или сильных переживаний, которыми он хочет с нами поделиться, то общение с использованием нерефлексивного слушания неуместно, а порой и невозможно (в противном случае оно свидетельствует о низком культурном уровне собеседника). Также, нерефлексивное слушание может быть преградой для взаимопонимания, когда собеседник воспринимает нашу эмпатию как сочувствие, а понимание как согласие. Поэтому, когда мы не согласны с мнением собеседника, лучше высказать это честно и открыто. Кроме того, нерефлексивное слушание неэффективно, когда оно противоречит интересам собеседника и мешает его самовыражению. Всегда существует опасность, что нерефлексивным слушанием могут злоупотреблять чрезмерно разговорчивые люди. В таких случаях лучше сказать человеку "Я сейчас занят", или "Так что же главное?" Если приемы нерефлексивного слушания недостаточны, можно прибегнуть к приемам рефлексивного слушания.

3. Рефлексивное слушание является объективной обратной связью с говорящим, используемой для подтверждения точности восприятия услышанного. Иногда эти приемы называют "**активным слушанием**". Воспитатели, педагоги, психологи часто применяют приемы рефлексивного слушания, чтобы помочь собеседникам высказать свои чувства и проблемы. Основные навыки рефлексивного слушания на практике оказываются непростыми для пользования, для их применения требуется значительная практика и опыт.

Умение слушать рефлексивно необходимо из-за ограничений, возникающих в процессе общения. Во-первых, этому способствует многозначность большинства слов. В таком случае уместно задать вопрос «Что конкретно Вы имеете в виду, говоря это?». Во-вторых - "закодированность" значения большинства сообщений. То, что мы сообщаем друг другу, имеет определенный смысл только для нас самих. Это- наши идеи, чувства. Передавая их значения при помощи слов, мы их "кодируем", пользуясь словами. Для понимания сообщения необходима обратная связь.

Рассмотрим четыре вида рефлексивных ответов: выяснение, перефразирование, отражение чувств и резюмирование.

Выяснение- это обращение к говорящему за уточнениями. Полезны в данном случае следующие фразы: "Не повторите ли еще раз", "Я не понимаю, что Вы имеете в виду", "Что Вы имеете в виду?", "Объясните ,пожалуйста , подробнее". Замечания фокусируются на самом сообщении, а не на личности говорящего. Можно использовать уточняющие вопросы, разъясняющие отдельные слова, путем их повторения. Например, "снова у нас..."- "Снова?"; "Мы ни о чем не говорим..."- "Ни о чего не говорим?". Возможно также просьба о конкретизации подобных обобщений: " расскажи подробнее, что ты имеешь в виду".

Перефразирование- формулировка мысли собеседника иначе. Цель перефразирования- собственная формулировка сообщения говорящего как средство проверки точности его понимания: "Как я понимаю, ты говоришь...", "По Вашему мнению..", Другими словами, Вы считаете...". В данном случае нас интересуют смысл и идеи собеседника, а не его установка и чувства. Следует избегать повторения мысли собеседника точным воспроизведением его слов.

Отражение чувств. В данном случае акцент делается не на содержании сообщения, а на отражении слушающим чувств, выраженных говорящим, его установок и эмоционального состояния." Вероятно, Вы чувствуете..", Мне кажется ,Вы чувствуете.."; "Вы расстроены..".

Резюмирование позволяет подытоживать основные идеи и чувства говорящего. Типичными формулировками выступают следующие:" Основными Вашими идеями, как я понял, являются...",То, что было сказано, может означать...", "Таким образом, Вы хотите ...". Резюмирование уместно при разногласиях, урегулировании конфликтов, при подведении итогов разговора.

4. **Установка** подразумевает разумное и эмоциональное отношение к человеку. Если мы имеем положительную установку по отношению к конкретному человеку, мы откровенны и восприимчивы. Отрицательная установка может принести больше вреда, чем неумение слушать. Для эффективного слушания необходимы следующие установки: одобрение, самоодобрение и эмпатия.

Одобрение выражает положительное отношение к другому человеку; основой одобрения является некатегоричная или объективная установка. Одобрение означает готовность выслушать другого (но совсем не означает согласие с высказанной точкой зрения), признание права другого человека на выражение мыслей и чувств.

Самоодобрение основано на внутренней согласии с самим собой; понимание собственных недостатков страхов и неудач дает нам возможность более разумно относиться к недостаткам других людей.

Эмпатия означает понимание любого чувства, переживаемого другим человеком, и ответное выражение своего понимания этих чувств. Эмпатия противоположна эгоцентрическому равнодушию. Эмпатия помогает сочетать собственный интерес с заботами о других, что делает наше поведение социальным. Эмпатическое слушание отличается от активного, рефлексивного слушания установкой, а не приемами. Цель рефлексивного слушания- осознать как можно точнее сообщение говорящего (значение его идей или чувств). Цель эмпатического слушания-уловить эмоциональную окраску его идей и их значение для другого человека, проникнуть в систему его внутренних ценностей. Например, на высказывание: "Каждый раз, когда я что-то предлагаю, меня критикуют. Зачем пытаться!", можно отреагировать только на дословный смысл : "Действительно, зачем пытаться?". Ориентация на выражение чувств проявляется в следующем высказывании: "Ты просто устал". Эмпатическое слушание проявляется в высказывании: " Когда твои идеи отвергают, опускаются руки". " У тебя отбили охоту , и ты готов сдаться. Но сама мысль об этом тебя беспокоит". Эмпатическое слушание необходимо в ситуациях с высоким эмоциональным напряжением, при решении проблем, при устранении разногласий. Наша готовность понимать доводы тех, с кем мы не согласны, может помочь продолжению общения. Например, если кто-то докладывает о своей работе и Вам надо возразить, сначала выслушайте его объяснения, а затем уже высказывайте свои возражения или мнение. Повторение своими словами точки зрения собеседника перед тем, как высказывать свое мнение, снижает риск того, что Ваше мнение может быть воспринято как личная нападка.

Приложение 3

Основанием для достойного отношения к окружающим людям считают уважительное отношение к самому себе

Проверьте свое отношение к самому себе.

Отметьте выбранные вами ответы в следующих ниже позициях:

- | | | |
|--|----|-----|
| 1. Меня раздражают ошибки других людей | да | нет |
| 2. Я могу напомнить другу о долге | да | нет |
| 3. Время от времени я говорю неправду | да | нет |
| 4. Я в состоянии позаботиться о себе сам | да | нет |
| 5. Мне случалось ездить "зайцем" | да | нет |
| 6. Соперничество лучше сотрудничества | да | нет |
| 7. Я часто мучаю себя по пустякам | да | нет |
| 8. Я человек самостоятельный и достаточно решительный | да | нет |
| 9. Я люблю всех , кого знаю | да | нет |
| 10. Я верю в себя. У меня хватит сил, чтобы справиться с текущими проблемами | да | нет |
| 11. Ничего не поделаешь, человек всегда | | |

должен быть начеку, чтобы суметь защитить свои интересы	да	нет
12. Я никогда не смеюсь над неприличными шутками	да	нет
13. Я уважаю авторитеты и восхищаюсь ими	да	нет
14. Я никому не позволю вить из себя веревки	да	нет
15. Я поддерживаю всякое доброе начинание	да	нет
16. Я никогда не лгу	да	нет
17. Я практичный человек	да	нет
18. Меня угнетает один лишь факт того, что я могу потерпеть неудачу	да	нет
19. Я согласен с изречением "Руку помощи прежде всего ищи у собственного плеча"	да	нет
20. Друзья имеют на меня большое влияние	да	нет
21. Я всегда прав, даже если другие думают иначе	да	нет
22. Я согласен с тем, что важна не победа, а участие	да	нет
23. Прежде, чем что-либо предпринять, я хорошенько подумаю, как это воспримут другие люди	да	нет
24. Я никогда никому не завидую	да	нет

Теперь подсчитайте количество положительных ответов в следующих позициях:

Счет А = 1, 6, 7, 11, 13, 18, 20, 23

Счет Б = 2, 4, 8, 10, 14, 17, 19, 22

Счет В = 3, 5, 9, 12, 15, 16, 21, 24

Самый высокий показатель достигнут в счете А: Вы имеете представление о том поведении, которое поможет достойно реализовать себя, но не слишком часто пользуетесь им в жизни. Вы часто испытываете недовольство собой и окружающими.

Самый высокий показатель достигнут в счете Б: Вы можете хорошо владеть достойным поведением, но порой ваше стремление к самоутверждению выглядит как агрессивность. Это не важно, ведь вы еще учитесь!

Самый высокий показатель достигнут в счете В: У вас сложилось мнение о своем достойном способе самоутверждения, Вы оцениваете себя реалистично, а это хорошая база для приобретения навыков, необходимых при контактах с окружающими.

Наименьший показатель достигнут в счете Б: То, что Вам не удастся использовать многие шансы, которые дает жизнь - не трагедия; важно научиться жить в согласии с самим собой и знать, что для этого нужно делать.

Наименьший показатель в счете А: Достойному самоутверждению можно научиться. Как сказал С.Лек:" Тренировка- это все, даже цветная капуста- всего- навсего хорошо вымуштрованная белокочанная".

Наименьший показатель достигнут в счете В: Вы себе переоцениваете и ведете не вполне искренне. Неплохо было бы поразмыслить над собой.

Рекомендованная литература

1. И. Атватер .Я Вас слушаю... -М., Экономика., 1984
2. А.Гринер,А.Пиз. Язык разговора.М.,2000
3. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт.-1997
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как?" Изд.3-е. М.-2001
5. Маркова А.К, Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: "Просвещение".-1990.
6. Фоппель К. Как научить детей сотрудничать? (часть 1-4).М.:Генезис.-2001
7. Каппони К., Новак. К. Сам себе психолог. "Питер". :Санкт- Петербург. 1994
8. Игры: обучение, тренинг, досуг (под ред. В.В.Петрусинского). М.1994
9. Цукерман Г.А. Что развивает и что не развивает учебная деятельность://Вопросы психологии. -1998.№5. С-68- 81.
10. Лийметс Х.Й.. Групповая работа на уроке. М.-1989 Григорьева Т.Г., .Линская Л.В , Усольцева Т.П.. Основы конструктивного общения. Изд. Новосиб ун-та.-1997
11. Григорьева Т.Г., .Линская Л.В , Усольцева Т.П.. Основы конструктивного общения. Изд. Новосиб ун-та.-1997