

Н.С. КАСАТКИНА

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ**

Монография

Челябинск
2019

УДК 378.937: 15

ББК 74.480.26: 88.4

К 28

Касаткина, Н.С. Подготовка студентов педагогического вуза к взаимодействию с обучающимися [Текст]: монография / Н.С. Касаткина. – Челябинск: Изд-во «Библиотека А. Миллера», 2019. – 158с.

ISBN 978-5-93162-233-0

В монографии рассматриваются теоретические и практические аспекты подготовки студентов педагогического вуза к взаимодействию с обучающимися. Представлен опыт изучения взаимодействия как ведущей категории педагогической науки, а также методические аспекты подготовки студентов педагогического вуза к взаимодействию с обучающимися.

Работа адресована научным работникам в области образования, преподавателям, аспирантам и студентам педагогических вузов.

Научный редактор:

З.М. Большакова, д-р пед. наук, профессор

Рецензенты:

Г.Я. Гревцева, д.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»;

М.Г. Федотова, к.п.н., доцент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

ISBN 978-5-93162-233-0

© Н.С. Касаткина, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ	6
1.1. Анализ категории «взаимодействие» в педагогической науке	6
1.2. Состояние и развитие проблемы подготовки педагога к взаимодействию с обучающимися	19
1.3. Модели педагогического взаимодействия участников образовательного процесса.....	46
<i>ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ</i>	58
Глава II ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ	60
2.1. Ситуационная задача как средство подготовки студентов педагогического вуза к взаимодействию с обучающимися.....	60
2.2. Игры на развитие межличностного взаимодействия	81
2.3. Тренинг формирования навыков педагогического взаимодействия	92
<i>ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ</i>	132
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	135
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	138
ПРИЛОЖЕНИЯ	142

ВВЕДЕНИЕ

Одной из актуальных проблем личностно ориентированной парадигмы образования является субъективация педагогического процесса, транслирование личностных гуманистических ценностей от педагога к учащемуся. Это возможно только при условии продуктивной организации педагогического взаимодействия. Педагогическое взаимодействие как непосредственное или опосредованное воздействие людей друг на друга есть основа и условие установления разнообразных связей между субъектами образования. В связи с этим оно является ведущим фактором, который обуславливает личностное становление учащихся. Анализ данных полученных исследователями за последние годы показывает, что в массовой педагогической практике устойчиво сохраняется формальный характер взаимодействия: 83,3% педагогов осуществляют его на основе субъект-объектных отношений [4].

В современной педагогике уделяется большое внимание роли и функциям педагогического взаимодействия, а также изучению возможностей подготовки к нему будущих педагогов. Эта проблема является важной в контексте современных тенденций изменения высшей школы, гуманизации и демократизации, приближение процесса образования к модели процесса общения. В результате такого взаимодействия создаются условия для мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и творческих сил педагогов и обучающихся.

В настоящее время активно разрабатываются новые концепции и стратегии процесса педагогической подготовки в личностной парадигме. В данном направлении работают такие ученые, как Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, Е.А. Крюкова, С.В. Кульневич, Т.В. Лавринова, В.И. Лещинский, В.В. Сериков,

Н.В. Соловьева, И.С. Якиманская и др. [8, 14, 16, 17, 18, 26, 31].

Вопросам взаимодействия вообще и педагогического в частности посвящены работы В.С. Агеева, Г.М. Андреевой, Б.Г. Ананьева, А.С. Белкина, А.А. Бодалева, И.Б. Котовой, В.Г. Маралова, Н.Н. Обозова, Н.Ф. Радионовой, Е.Н. Шиянова и др. [1, 3, 23].

В научных исследованиях последних лет разрабатываются различные аспекты оптимального взаимодействия субъектов обучения (В.Л. Моложавенко), коммуникативного взаимодействия (В.А. Кан-Калик, И.И. Рыданова), продуктивного общения и взаимодействия (В.Я. Лядиус, Л.И. Савва), механизмы построения эффективного взаимодействия (Е.В. Коротаева) [15].

Даже простое (и далеко не полное) перечисление работ, связанных с изучаемой проблемой, свидетельствует о том, что педагогическое взаимодействие – явление более глубокое, нежели просто совместная деятельность педагога и ученика, поскольку должно включать интерактивные взаимосвязи групп, общностей, процессов, включенных в образовательное пространство. Но именно в силу объемности изучаемого предмета оказывается трудным охватить его в целостности, и потому трактовка педагогических взаимодействий чаще всего сводится к объяснению состояния или динамики некоторых механизмов организации педагогического процесса и выявлению технологий их реализации.

Осознание многогранности и объемности изучаемой проблемы, осмысление педагогического взаимодействия, его закономерностей и перспектив развития в новой образовательной парадигме, а также эффективных путей и способов подготовки студентов педагогических вузов к взаимодействию с обучающимися, позволили сформулировать название монографии «Подготовка студентов педагогического вуза к взаимодействию

с обучающимися».

Задачи монографического исследования можно определить следующим образом:

- осуществить анализ педагогического взаимодействия как педагогической категории и определить его роль на современном этапе развития педагогической науки;

- провести ретроспективный анализ состояния и развития проблемы подготовки педагога к взаимодействию с обучающимися;

- выявить существенные признаки, определить содержание и типы педагогических взаимодействий, а также модели педагогических взаимодействий участников образовательного процесса;

- проанализировать наиболее эффективные пути подготовки студентов педагогических вузов к взаимодействию с обучающимися;

- предложить рекомендации к реализации конструктивных взаимодействий в практике обучающего процесса.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

1.1. Анализ категории «взаимодействие» в педагогической науке

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий.

Эта категория диалектики отражает универсальную общую форму движения, развития, процесс взаимного влияния объектов друг на друга.

Термин «взаимодействие» широко применяется в педагогическом лексиконе. Это сложное слово, состоящее из двух частей: первая часть слова «взаимо-» имеет, в соответствии со словарем С.И. Ожегова, значение чего-то общего, касающегося обеих действующих сторон. Вторая – «действие» – обозначает «проявление какой-нибудь энергии, деятельности, а также сама сила, деятельность, функционирование чего-нибудь», либо «результат проявления деятельности чего-нибудь, влияние, воздействие», либо «поступки, поведение». Таким образом «взаимодействие» – это взаимная связь двух явлений, взаимная поддержка [20, с. 65].

Педагогический словарь определяет взаимодействие как согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи [24, с. 32].

В энциклопедии профессионального образования под редакцией С.Я. Батышева, взаимодействие определено как активное действие одного объекта на другой, явление согласованной активности людей в разных видах совместной деятельности. Во

всех этих видах деятельности неотъемлемой составляющей является общение. Результатом установления взаимодействия людей является так называемая организационная реальность, то есть система особых взаимозависимостей и взаимосвязей между членами некоторой социальной целостности (общности) [30, с. 118].

Во всех определениях понятия «взаимодействие» есть нечто общее, существенное для нашего дальнейшего исследования, а именно:

1. Это феномен, отражающий процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменения состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого.

2. Предполагает действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другим.

3. Это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи.

4. Является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации человека.

Педагогическая наука оперирует понятием педагогическое взаимодействие, которое рассматривается как одна из основных категорий педагогики. Интерес к педагогическому взаимодействию в образовательной сфере отмечается с конца 1960-х гг. Это понятие встречается в различных исследованиях, посвященных рассмотрению особенностей педагогического процесса, особенностей педагогического общения и другим вопросам педагогической деятельности. Проблема педагогического взаимодействия является относительно новой в педагогической науке, хотя отдельные ее аспекты привлекают внимание исследователей уже довольно продолжительное время, тем не менее, педа-

гогическое взаимодействие как целостное образование в настоящее время остается еще малоизученной проблемой. Кроме того, у исследователей до сих пор нет единого мнения по поводу категориального аппарата, структуры педагогического взаимодействия.

На рубеже XX-XXI веков взаимодействие как научная категория педагогики входит и в подавляющее большинство педагогических словарей.

Имеет смысл проследить, как менялись эти представления – от эпизодических упоминаний в педагогической литературе до понятийного осмысления, перехода педагогического взаимодействия в разряд ведущих педагогических категорий.

Педагогическое взаимодействие изначально как понятие входит в научный оборот уже с конца 1960-х гг., хотя часто заменяется уточняющими синонимами: взаимосвязь, сочетание и т.д. Поначалу подходы к взаимодействию разрабатываются преимущественно в области теории обучения (работы С.П. Баранова, М.А. Данилова, И.Я. Лернера, В. Оконя, М.Н. Скаткина и др.) и характеризуют взаимосвязь абстрактных, научно-теоретических понятий. Так, в дидактике использование «взаимодействия» становится привычным при обращении:

– к принципам обучения (связь теории с практикой, принцип воспитывающего обучения, принцип сочетания индивидуального и коллективистского подходов к организации обучения), а также сочетанию различных принципов в педагогической практике (наглядности и активности, доступности и научности и т.д.);

– к методам обучения, применение которых связано с их сочетаемостью, поскольку эффективность педагогического контакта (и в обучении, и в воспитании) зависит от правильного, оптимального подбора разнообразных методов и средств;

– к комплексному воздействию форм учебно-воспитательной работы, приводящей к достижению поставленной цели (учебной, внеклассной и внешкольной; индивидуальной и коллективной; семейной, социальной, организационно-педагогической и пр.).

Но уже в 70-х гг. прошлого века акцент в понимании педагогического взаимодействия начинает смещаться из области теоретических построений в практику, точнее, в сферу воспитательной работы. В тот период появляются педагогические сборники научно-практических трудов: «Взаимодействие коллектива и личности в практике коммунистического строительства», «Взаимодействие школы, пионерской, комсомольской организаций, внешкольных учреждений в коммунистическом воспитании учащихся», «Социально-педагогические проблемы взаимодействия школы и базового предприятия» и т.п. Педагогическое взаимодействие в них рассматривается как механизм достижения цели коммунистического воспитания, направленный на объединение усилий как школы и внутришкольных подразделений, так и ближайшего микросоциума. В тот период в педагогических публикациях начинает развиваться направление, связанное с «воспитательными взаимодействиями», «воспитательными системами школы» (В.А. Караковский, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов, А.Н. Тубельский, Н.Е. Щуркова и др.). Предметом описания становятся преимущественно общественные взаимосвязи: роль пионерской, комсомольской организаций в воспитании будущих интернационалистов, патриотов и др., возможности трудового воспитания подрастающего поколения через профориентационную работу, учебно-производственные общественные организации и т.д.

В конце 80-х гг. социальная ситуация в стране претерпевает кардинальные изменения: провозглашавшиеся в тот период

открытость, дали возможность представить факты, которые ранее никогда не публиковались на страницах центральной печати. По данным социологических опросов, в отечественной системе образования (характеризуемой как одна из благополучных социальных сфер того времени) 37 % учителей и 33 % учащихся определяли характер взаимоотношений между педагогами и воспитанниками как конфликтный; 30 % учеников и 15 % родителей жаловались на грубость по отношению к детям со стороны педагогов; 73 % педагогов признавали, что школьное образование находится в глубоком кризисе и нуждается в кардинальных изменениях.

Я.С. Турбовской, критикуя в тот период науку за умозрительность, избыточное теоретизирование, выдвигает тезис о том, что преодолеть данный разрыв можно в том случае, если будет разработана «система условий, создающая основу для превращения взаимодействия педагогической науки и практики в непрерывный управляемый процесс совершенствования учебно-воспитательной деятельности» [29].

Примерно в то же время выходит в свет учебник «Педагогика» (1988) под редакцией Ю.К. Бабанского, где впервые было указано, что «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе наиболее полно отражается термином педагогическое взаимодействие» [21]. Эта фраза стала своего рода отправным пунктом научного и практического освоения педагогического взаимодействия как явления.

В этом определении подчеркнута взаимная активность в общении педагогов и учащихся, которая начала постепенно вытеснять прежнюю трактовку отношений педагога и воспитанника, сводимую к педагогическому воздействию («влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемого, на организа-

цию его деятельности и общений в интересах формирования знаний, умений, навыков, определенных качеств личности»).

Однако более важен тот факт, что с выходом этого учебного пособия педагогическое взаимодействие получило вполне определенный статус – научного термина.

Возможно, с сегодняшних позиций можно усомниться в адекватности трактовки педагогического взаимодействия именно в качестве термина (от лат. *terminus* – граница, предел, конец). Как явление философского, социального, психологического, педагогического направлений, взаимодействие должно соотноситься с категориальным (а не терминологическим) уровнем, поскольку категории отражают наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания. К ним, безусловно, относится и педагогическое взаимодействие, которое является одновременно и сутью, и механизмом всех без исключения процессов, происходящих в образовательном пространстве.

Не случайно в последующий период педагогическое взаимодействие прочно входит в содержание большинства учебных пособий по педагогике.

Последнее десятилетие XX в. можно образно охарактеризовать как «золотой век» в становлении педагогического взаимодействия как базисной категории соответствующей отрасли знаний.

Прежде всего, в тот период взаимодействие становится базовым, т.е. раскрывающим основанием многих дефиниций педагогики. «Воспитание есть тот аспект взаимодействия людей, спецификой которого является постановка особых – воспитательных – задач, а итогом – изменение психологических характеристик личности». «Воспитание – процесс целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств,

взглядов, убеждений, способов поведения на основе взаимодействия учителя и учащегося в различных видах деятельности. Обучение – процесс целенаправленного руководства деятельностью учащихся на основе взаимодействия (сотрудничества) учителя и учащегося» (О.С. Гребенюк, 1995).

«Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности» (Л.Д. Столяренко, 1997). «Объект дидактической теории образования в настоящий момент определился как специально организованное взаимодействие личности с культурой, протекающее в рамках системы образования, а предмет – как система мер, организующих и упорядочивающих это взаимодействие» (Г.М. Коджаспирова, 2000) и т.д.

Напомним, что прежде для обучения и воспитания раскрывающим (т.е. понятием с более широким основанием) было «воздействие». Однако переосмысление педагогического пространства в свете социальных событий, учет двусторонности образовательного процесса и внимание к субъект-субъектному характеру отношений участников образовательного процесса привели к необходимости замены однонаправленного понятия «воздействия» качественно иной категорией.

Это подтверждается анализом учебных пособий того периода. Как правило, учебники отражают наиболее значимые наработки в области соответствующей науки. Что же касается учебников педагогики, то в них обнаруживается еще один важный компонент: они не только обобщают и систематизируют имеющийся опыт, но и самой подачей материала ориентируют будущих учителей на формирование собственного опыта, мотивируют к предстоящей профессиональной деятельности, кото-

рая в соответствии с актуальными подходами должна строиться на субъект-субъектном педагогическом взаимодействии.

Мудрик А.В. в пособии «Введение в социальную педагогику» (1997) посвящает взаимодействию отдельную главу. В наиболее общем виде, по его мнению, «взаимодействие можно рассматривать как организацию совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу» [19]. Основу взаимодействия в социальной педагогике, согласно его такой точке зрения, составляет личностный подход, который, являясь базовой ориентацией учителя, определяет «стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений». В этой работе, правда, взаимодействие рассматривается, скорее, как категория социальная, нежели педагогическая, поэтому образовательная область служит скорее иллюстрацией выдвигаемых автором положений. Однако это совершенно оправдано и спецификой пособия – «введение в социальную педагогику», и тем, что освоение понятий и категорий обязательно происходит через иллюстрирование, сравнение с фактами из смежных областей, что, собственно, и формирует межнаучную интеграцию и общее знание. Однако в целом, подход, представленный в данном пособии, хотя описывает предметно-деятельностные отношения, обходит область социально-образовательного пространства педагогики взаимодействия сообществ и пр.

Котова И.Б. и Шиянов Е.Н. (1998) трактуют сущность педагогического взаимодействия как «прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь». К стратегиям педагогического взаимодействия они относят кооперацию, конкуренцию, воплощающуюся в формах деструктивных и конструктивных конфликтов. Авто-

ры выходят на значимые для педагогического взаимодействия направления: личностно-развивающее и личностно-тормозящее. С одной стороны, выделенные стратегии сопоставимы с субъект-субъектным и субъект-объектным характером отношений и взаимодействий, с другой – новизна направлений, предложенных И.Б. Котовой и Е.Н. Шияновым, заключается в том, что в них представлен не только процесс, но и закладывается определенный результат педагогической деятельности. В дальнейшем же взаимодействие сводится к сфере общения в педагогической деятельности (коммуникативные задачи, стадии коммуникации, характеристика межличностных отношений) [23].

Достаточно подробно характеристика взаимодействия раскрывается в учебном пособии М.И. Рожкова и Л.В. Байбородовой «Организация воспитательного процесса в школе» (2000). По мнению авторов, «взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе одновременно происходит в разных системах: между школьниками (между сверстниками, старшими и младшими), между педагогами и учащимися, между учителями». В пособии кратко охарактеризовано соотношение взаимодействия со сходными понятиями: взаимопонимание, взаимоотношение, взаимовлияние и т.д. Кроме того, авторы исследуют типы взаимодействий по наличию или отсутствию цели деятельности (целенаправленное взаимодействие или стихийное), по степени управляемости (управляемое, полу управляемое и неуправляемое); по типу взаимосвязи (руководство или «на равных»); по содержанию деятельности (учебное, трудовое, эстетическое и т.д.). Однако последнее основание, предложенное авторами учебника, раскрывает, скорее, направления (области) педагогической деятельности, а не типы взаимодействия.

На рубеже веков взаимодействие как одна из ведущих категорий педагогики входит и в подавляющее большинство педагогических словарей.

Наибольшей известностью и популярностью пользуются два определения педагогического взаимодействия, в одном оно раскрывается как процесс, а в другом – как контакт. Особо отметим, что появление этих определений в конце XX в. было достаточно важным событием, которое символизировало собой смену объектной парадигмы в педагогике на парадигму гуманистического, лично и межлично-ориентированного образовательного процесса. Другое дело, что сегодня в эпоху интенсивного развития теории и практики педагогической науки и эти дефиниции нуждаются в анализе и уточнении.

Приведем определения педагогического взаимодействия сначала полностью, а затем проанализируем их более детально. «Педагогическое взаимодействие – процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка. П. в. – одно из ключевых понятий педагогики и научный принцип, лежащий в основе воспитания.

Педагогическое осмысление понятия «педагогическое взаимодействие» получило в работах В.И. Загвязинского, Л.А. Левшина, Х.Й. Лийметса и др.[24]. П. в. – сложный процесс, состоящий из многих компонентов – дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий. П. в. обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания. П. в. присутствует во всех видах деятельности – познавательной, трудовой, творческой. В основе П. в. лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни человечества. Взаимодействие играет важнейшую роль в человеческом общении, в деловых,

партнерских отношениях, а также при соблюдении этикета, проявлении милосердия и пр. П. в. может рассматриваться как процесс индивидуальный (между воспитателем и воспитанником), социально-психологический (взаимодействие в коллективе) и как интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе). Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников. П. в. предполагает равенство отношений. Однако в отношениях с детьми взрослые часто используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. Поэтому для взрослых П. в. связано с моральными трудностями, с опасностью перейти зыбкую грань, за которой начинается авторитаризм, морализаторство и, в конечном счете, насилие над личностью. В ситуациях неравноправия у ребенка наступает ответная реакция – он оказывает пассивное сопротивление воспитанию. Опытные, талантливые педагоги обладают особым педагогическим чутьем и тактом и умеют управлять П. в. П. в., совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей его участников, способствует не только становлению личности ребенка, но и творческому росту педагога».

Это проявлялось, например, в стремлении исследователей подобрать более точное определение для взаимодействий: творческое взаимодействие (А.А. Мурашов); социальные взаимодействия в обучении (В.В. Рубцов); содержательно-культурное взаимодействие учителя и ученика (С.А. Гильманов М.С. Жушкина); эмпатийное взаимодействие с учащимися (Н.В. Афанасьева); информационное взаимодействие в обучении (В.С. Данюшенков, Л.А. Сычкина); развивающее учебное взаимодействие (Р.Ш. Царева); продуктивное взаимодействие (М.В. Александрова); диалогическое взаимодействие (М.С. Байматова); техноло-

гии взаимодействия (учебные, управленческие и т.п.) в образовательном процессе (Е.Г. Белякова, Н.Н. Суртаева, О.А. Иванова и др., Е.В. Коротаева; Е.А. Костылева; Д.А. Савицкая, В.Б. Чимбирь), психологические основы педагогического взаимодействия (Я.Л. Коломинский, В.В. Семикин, И.И. Заяц, О.А. Митрахович, Е.В. Коротаева) и т.д. [15].

Этот, далеко не полный, перечень работ свидетельствует о том, что категория «педагогическое взаимодействие» представляет собой необъятную область для педагогических (психолого-педагогических, психологических, социо-педагогических и др.) исследований и нуждается в дальнейшей научной проработке.

Таким образом, педагогическое взаимодействие, будучи независимо существующим явлением, имеет свою собственную историю становления в качестве научной категории. Категория (от греч. *kategoria*) означает высшее родовое понятие, обозначающее наиболее общий, отвлеченный разряд явлений, предметов или их признаков. Таковым педагогическое взаимодействие стало далеко не сразу. От разовых упоминаний – к обретению понятийных характеристик, и далее – к становлению в качестве научной педагогической категории, – таков научный путь изучаемого нами объекта.

Содержательная и формальная объемность феномена педагогического взаимодействия часто всего приводят к тому, что в научных областях его рассматривают не в целостной концепции, но в рамках редукционизма (уменьшения, упрощения). С одной стороны, такое положение позволяет углубиться в специфику изучения аспектов взаимодействия, но с другой – сужает поле познания этого многомерного явления.

Педагогика взаимодействий все еще в процессе освоения отечественной наукой и практикой, поэтому здесь обнаруживаются и «зоны роста» и очевидные натяжки. К первым безуслов-

но можно отнести разницу базовых определений: для одних исследователей исходной посылкой в описании педагогических взаимодействий является длительность, процессуальность, а для других – конкретная ситуация, контакт.

Ко вторым можно отнести такой пример. Многие начинающие исследователи приравнивают педагогическое взаимодействие к педагогическим технологиям, не осознавая условность и ограниченность такого подхода. Так, в учебном пособии «Технологии личностно-ориентированного взаимодействия в школьном социуме» (2004) к таковым относятся три описанные составителями обучающие технологии: полного усвоения знаний, парацентрическое обучение и индивидуальная образовательная траектория; а также технология разрешения конфликтов в образовательном процессе. Однако практически нет ни слова о самом взаимодействии, вынесенном в заглавие данной книги. Следовательно, и здесь обнаруживается поле для дальнейших научных поисков.

Однако именно подобные нестыковки, противоречия становятся ориентирами для дальнейшего изучения данной категории: обращение к историческому опыту организации педагогических взаимодействий и актуализация идей прошлого для современности; освоение синергетической концепции развития для системы образования; обновление содержания и организации образовательного процесса через введение инновационных и трансформацию традиционных форм педагогических взаимодействий и т.д.

Произведенный анализ, позволил нам уточнить формулировку понятия *«педагогическое взаимодействие»* – это интегральная характеристика взаимообусловленных личностных контактов, имеющих следствием взаимные изменения субъектов педагогического процесса, с целью их дальнейшего развития.

1.2. Состояние и развитие проблемы подготовки педагога к взаимодействию с обучающимися

Для определения методологической базы, позволяющей адекватно требованиям современного образовательного пространства разрешить проблему подготовки будущих педагогов к педагогическому взаимодействию с обучающимися, необходимо проанализировать те концептуальные разработки, которые накопила наука за предшествующий период.

Для этого обратимся к общему определению термина «подготовка».

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова дано следующее определение: «подготовка» – это запас знаний, полученный кем-нибудь [20, с. 432].

В энциклопедии профессионального образования под редакцией С.Я. Батышева, подготовка определяется как общий термин, употребляемый применительно к прикладным задачам образования, когда имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, обычно связанных с определенным видом регулярной деятельности. Термин употребляется в двух значениях:

а) научение – формирование готовности к выполнению предстоящих задач;

б) готовность – наличие компетентности, знаний и умений, требуемых для выполнения поставленных задач. В более узком смысле под подготовкой понимается специализированное обучение [30, с.272].

Предпринятое нами теоретическое исследование проблемы подготовки специалиста показало, что наиболее продуктивен в ее

решении личностный подход к образованию, представленный в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, Т.Н. Мальковской, В.В. Серикова, А.П. Тряпицыной, И.С. Якиманской и других ученых [8, 16, 26, 31].

В соответствии с этим подходом подготовка специалистов рассматривается как сложный процесс формирования субъекта педагогической деятельности, обладающего качественно новым смыслом и технологиями предстоящей профессиональной деятельности. Такой подход представляет собой целостную педагогическую систему, которая требует личностных проявлений, реализующих социальный заказ «быть личностью». Тем самым создаются условия реализации и развития личностного потенциала будущего специалиста.

В нашем исследовании основной акцент мы делаем на педагогическую, то есть человековедческую подготовку будущего педагога.

В философском понимании «деятельность» – это способ существования человека; специфический для человека способ отношения к внешнему миру, состоящий в преобразовании и подчинении его человеческим целям [24, с. 101].

По своему содержанию деятельность есть производство материальных и духовных благ, преобразования общественных условий и отношений, развитие самого человека, его способности, умений, знаний [18, с. 56].

Понятие «деятельность» является общефилософской категорией и изучается широким спектром наук, таких как социология, психология, педагогика и др.

Деятельность рассматривается как «способ воспроизводства социальных процессов, самореализации человека, его связей с окружающим миром» [22, с.56], как «принцип реализации социальности, осуществление которого возможно только при

наличии условий для самореализации» [24, с.45], что подчеркивает его многоаспектный характер.

Философы и социологи (В.Г. Афанасьев, Л.П. Буева, И.С. Кон) при анализе деятельности выделяют такие ее аспекты, как взаимовлияние, обмен деятельностью, способность объектов в процессе деятельности изменяться самим и изменять определенную среду.

Деятельность охватывает различные стороны, процессы, операции – материально-практические и интеллектуальные, духовные, внешние и внутренние.

С точки зрения психологии, деятельность – понятие, характеризующее функции индивида в процессе его взаимодействия с окружающим миром. Различаются элементарная и высшая формы деятельности. Деятельность имеет общественный характер и определяется общественными условиями жизни.

К деятельности человек побуждается различными потребностями, отражающимися в его сознании, в виде образов, соответствующих им, объектов и действий, ведущих к удовлетворению этих потребностей.

Деятельность человека – необходимое условие его развития. В процессе деятельности приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность. Проблема профессиональной подготовки педагога разрабатывалась на основе анализа структуры педагогической деятельности и закономерностей учебно-воспитательного процесса.

В научной литературе, касающейся проблем педагогического образования, в частности подготовки будущего педагога, также применяется термин «профессионально-педагогическая деятельность». По определению В.А. Сластенина, данная деятельность осуществляется как вид социальной деятельности,

создающей условия для развития личности и обеспечивающей усвоение подрастающим поколением культуры и опыта человечества, готовность личности к выполнению определённых социальных ролей в определенном обществе [21].

Более конкретное определение понятия «профессионально-педагогической деятельности» дано З.М. Большаковой – это особый вид профессиональной творческой деятельности педагога, направленный на передачу социокультурного опыта детям посредством образования и создание условий для их развития [7]. Данные понятия выделяют педагогическую деятельность как профессиональную, сосуществующую в обществе наравне с другими видами деятельности.

Так как профессионально-педагогическая деятельность определяется характером профессии, которую относим по классификации Е.А. Климова к типу, обеспечивающему взаимодействие человека с человеком, то, мы считаем, что одним из составляющих процесса подготовки будущего педагога является подготовка его к педагогическому взаимодействию с обучающимися. Наше предположение находит свое подтверждение в работах социальных психологов и педагогов В.И. Гинецинского, Я.Л. Коломинского, А.А. Реан, В.Д. Ширшова и др., которые рассматривают педагогическую деятельность как процесс управления и подчеркивают, что ее главными составляющими становятся процессы межличностного взаимодействия. Педагогическая деятельность характеризуется двумя типами отношений:

1. Субъект-объектными, обусловленными отношениями педагога к средству, предмету педагогического воздействия;
2. Субъект-субъектными, возникающими между педагогами и учащимися в процессе педагогического взаимодействия.

Субъект-объектные отношения образуют предметное содержание педагогической деятельности, которое определяется

целями учебно-воспитательного процесса; предметом воздействия (учебной дисциплиной, воспитательным мероприятием); формами, методами и средствами обучения, воспитания и развития учащихся.

Субъект-объектные и субъект-субъектные отношения образуют в совокупности целостную структуру педагогической деятельности. Ядром данной структуры является педагогическое взаимодействие – личностно ориентированное общение педагога и учащихся.

Анализ их работ позволяет проследить динамику методологического обоснования подготовки будущих педагогов на разных этапах функционирования высшего педагогического образования. Позволяет найти те ориентиры, которые могут быть ведущими при разработке системы подготовки будущего педагога к педагогическому взаимодействию с учащимися в современных условиях.

В рамках системно-структурного подхода содержание процесса подготовки рассматривалось как функционально-деятельностная система, где под функциональной составляющей понималось выявление и усвоение содержания по различным направлениям: нравственному, эстетическому, физическому, идейному и т.д., а под деятельностной – обучение в соответствии со структурой педагогической деятельности.

Именно это содержание компонентов педагогической деятельности и предопределило разработку комплекса педагогических знаний, умений, навыков, качеств, способов деятельности, которым должен был овладеть студент педвуза в результате подготовки. В контексте данного подхода подготовка к педагогическому взаимодействию как отдельное направление не рассматривалось.

Но активная разработка теории педагогического общения в этот период, так или иначе «выводила» ученых на проблему педагогического взаимодействия.

Трактовка педагогического взаимодействия в контексте общения базировалась на теоретических посылах, разработанных Б.Г. Ананьевым, А.А. Бодалевым, В.Н. Мясищевым [2].

Понимание общения приоритетной формы взаимодействия, как коммуникацию и обмен информацией вызывало трудности в разведении этих понятий.

На учебно-методическом уровне понятия «общение» и «взаимодействие» тождественны, но разница существует. Понятие «взаимодействие» фиксирует не столько коммуникацию, сколько организацию совместных действий, позволяющих людям реализовать некую общую для них деятельность, причем в отношении другого деятель развивает систему ориентации и ожиданий, которые определяются как стремление к достижению целей и учет вероятных реакций другого. Но в разработках традиционной педагогики эти понятия не дифференцировались, и взаимодействие идентифицировалось с общением, что и предопределяло его практическое воплощение.

Более того, само взаимодействие понималось по-разному: как объективно существующая взаимосвязь (П. Критсберг); как взаимосвязь деятельностей (В.Г. Маралов, Н.Н. Обозов и др.); как совместная деятельность, как особый вид совместной деятельности и особый способ организации этой деятельности (Е.С. Кузьмин, В.Я. Ляудис и др.); как составляющая процесса общения (Ломов Б.Ф. и др.). Таким образом, общению отводилась приоритетная роль, как в трактовке понятия «взаимодействие», так и в процессе профессиональной подготовки будущего педагога. Эта точка зрения типична для системно-

структурного подхода и деятельностной парадигмы образования.

Итак, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что одним из компонентов содержания педагогической подготовки и в рамках деятельностного подхода было педагогическое общение, которое трактовалось как форма педагогического взаимодействия, но само педагогическое взаимодействие в условиях существующей парадигмы как целостная проблема не рассматривалась и не преподавалась.

Но именно этот период (70-80 гг.) отмечен накоплением того материала, который позволяет задуматься о больших потенциальных возможностях педагогического взаимодействия для качественной подготовки будущих педагогов. Ученые приходят к выводу о том, что педагогическое взаимодействие обеспечивает продуктивную творческую деятельность, повышает уровень «интимности» отношений и превращает педагогический процесс в «человекообразующий». Однако в рамках существовавшего на тот период времени системно-структурного деятельностного подхода указанные выводы остались невостребованными.

Позже Т.С. Полякова развивает взгляды на системно-структурный подход в определении сути процесса подготовки в педагогическом вузе. Дальнейшая разработка аргументировалась тем, что в структуре, представленной Н.В. Кузьминой, В.А. Слостениным, А.И. Щербаковым, отражены элементарные виды деятельности, но не уточнено двуединство предмета педагогической деятельности, т.е. единство преподавания и учения, и, как следствие, – взаимодействия и взаимоотношения. Т.С. Полякова предложила добавить к уже известным компонентам проектировочно-целевой, содержательный, организаци-

онно-методический, стимулирующе-регулирующий, контрольно-оценочный [21, с. 22-23].

В проектировочно-целевом компоненте основной акцент сделан на необходимости определения целей своей деятельности и выделены умения определять эти цели. В организационно-методическом компоненте, в отличие от организаторского у Н.В. Кузьминой, сделана ставка на единство педагогической и организаторской деятельности. Такие компоненты, как стимулирующе-регулирующий и контрольно-оценочный предполагают корректировку собственной деятельности, оценку не только достижений ученика, но и учителя, анализ процесса саморазвития.

В связи с данной трактовкой Т.С. Поляковой были предложены следующие умения, которые должны быть сформированы у будущего учителя: понимать людей, проектировать перспективы личностного развития, создавать позитивную эмоциональную обстановку на уроке и вне его, умение оценить себя и учащихся. То есть был сделан акцент на те умения, которые ориентированы на ученика и установление педагогических взаимоотношений с ним.

Таким образом, автором была предпринята попытка ввести личностные приоритеты, как в структуру педагогической деятельности, так и в процесс подготовки студентов педвуза. Но, оставаясь в рамках системно-структурного подхода, эти попытки также не нашли принципиального развития в широкой практике подготовки будущих педагогов и не актуализировали идею обучения педагогическому взаимодействию.

В научных разработках 70-80 годов активно исследуется также проблема индивидуального стиля деятельности. Для нас эти разработки представляют определенный интерес, так как индивидуальный стиль определяет внешний характер взаимодействия.

Впервые стиль как термин был использован австрийским ученым А. Адлером для объяснения человеческого поведения и индивидуального своеобразия жизненного пути и взаимодействия личности. Но одни и те же особенности личности по-разному могут быть реализованы в той или иной ситуации в соответствии с избранными путями достижения цели, и потому проявляться в разных стилях. В связи с вышеизложенным, введено понятие индивидуального стиля деятельности [32].

На основании концепции формирования личности в деятельности (С.Л. Рубинштейн и др.) и системно-структурной теории в отечественной психолого-педагогической литературе сложилось как минимум четыре подхода к пониманию индивидуального стиля:

– индивидуальный стиль – устойчивая система (или тенденция) способов, действий, к которым сознательно или стихийно прибегает человек для осуществления деятельности и достижения цели (З.Н. Вяткина, Е.А. Климов, Н.И. Петрова и др.);

– индивидуальный стиль – интегральная характеристика личности (В.П. Беспалько, В.С. Мерлин, А.Я. Никонова) [6];

– индивидуальный стиль – устойчивые образования личности, которые и определяют систему способов взаимодействия по освоению деятельности и общению (В.Н. Куницына, М.Б. Прусакова);

– индивидуальный стиль – оптимальное приспособление человека к условиям деятельности для достижения высоких результатов (О.В. Петунии).

Для нашего исследования принципиально важными являются также выводы ряда ученых о том, что одним и тем же операциям, действиям, умениям можно научить людей с разным типом высшей нервной деятельности, с разными индивидуально-типологическими особенностями, с разным субъективным опытом (А.К. Байметов, З.Н. Вяткина, Н.И. Петровой и др.).

В работе З.Н. Вяткиной описаны эксперименты, в результате которых все учащиеся обнаружили стиль, которому их обучали.

Установлено также, что при обучении индивидуальному стилю компенсируются и преодолеваются отрицательные, мешающие в работе черты характера, поведенческие реакции. Устраняется, как выяснили В.С. Мерлин и Е.А. Климов, рассогласованность некоторых разно уровневых индивидуальных свойств человека, которые отрицательно влияют на некоторые действия и умения, понижая тем самым продуктивность деятельности, порождая неудовлетворённость своей работой, желание избежать ее.

Еще два важных момента для нашего исследования были отмечены в работах В.С. Мерлина и А.К. Байметова. Ими было установлено, что один и тот же индивидуальный стиль реализуется не только в какой-то одной типичной ситуации или форме деятельности, но и в самых разных ситуациях и условиях протекания работы. А.К. Байметов обозначил это свойство индивидуального стиля как его обобщающий характер. В.С. Мерлин установил, что, если один из партнеров обладает необходимой для успеха совместной деятельности информацией, которой не обладает другой партнер, то тем самым создаются благоприятные условия для формирования последнего.

Таким образом, разработка проблемы индивидуального стиля существенно повлияла на исследование процесса подготовки с учетом индивидуальных особенностей и субъектной направленности обучаемых.

Одной из отправных точек для дальнейшего переосмысления процесса подготовки в педагогическом вузе явился иной подход к его содержанию.

Авторы этого подхода (В.В. Краевский и др.) определили,

что содержанием процесса подготовки является: 1 – когнитивный опыт личности – система знаний, умений, способов деятельности о научной картине мира; 2 – опыт осуществления способов деятельности – практика; 3 – опыт творческой деятельности – поиск решения новых проблем, использование знаний и умений в новой ситуации; 4 – опыт отношений. В соответствии с данным подходом процесс подготовки понимался как смена состояний системы деятельности по развитию личностного опыта обучающегося, от социального опыта к личному, через разные уровни деятельности – таков путь обучения.

Таким образом, подготовка есть процесс развития опыта учащегося в многоуровневом освоении деятельности в системе «субъект – объект – субъектных» отношений. В этой концептуальной позиции явно прослеживается ориентация на субъектную позицию обучающегося и переход в методологических ориентирах с деятельностной на личностную парадигму.

Этот подход актуализировал очень важную идею: идею использования рефлексии как одной из составляющих содержания процесса подготовки, тем более подготовки к педагогическому взаимодействию.

Проблемой рефлексии в педагогической деятельности занимаются Б.З. Вульф, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, И.С. Ладенко, С.Н. Маслов, А.Н. Огурцов, А.Н. Степанов, Л.В. Яковлева и др. В их работах основательно изучены характеристики рефлексии как педагогического фактора [9].

Таким образом, активное изучение феномена рефлексии в психологии и педагогике и перенесение полученных результатов в сферу практического взаимодействия субъектов обучения объясняется тем, что рефлексия является одним из основных механизмов реализации активности человека, одним из средств

его саморазвития. Эти идеи легли в основу разработки, как теории, так и технологии подготовки студентов педвуза к педагогическому взаимодействию.

Итак, несмотря на очевидные достижения науки в разработке проблем общения, индивидуального стиля, рефлексии, вопрос подготовки к педагогическому взаимодействию в традиционной парадигме образования не имеет корректного решения. В связи с этим выводом мы обратились к парадигме личностной ориентации образования, которая к концу 80-х годов определилась как ведущая в педагогической науке и практике.

Методология личностной ориентации в современном научном знании послужила основой для различных концепций.

Исходным понятием всех концепций является понятие личности как цели и фактора образования; личности как субъекта образования.

Как было выяснено в ходе исследования, и сам педагог, и студент, и ученик, и все участники процесса обучения, организуемого с учетом личностной парадигмы, каждый раз в качестве субъекта рождаются сами. Однако для подтверждения факта такого рождения обязательно должно быть взаимодействие с другим человеком. И поэтому именно в период интенсивной разработки личностных аспектов образования столь актуализировалась проблема подготовки именно к педагогическому взаимодействию.

Наиболее значимыми работами по проблеме педагогического взаимодействия последних лет являются исследования И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова, Н.Ф. Радионовой [23].

И.Б. Котова и Е.Н. Шиянова в работе «Педагогическое взаимодействие» определяют сущность данного явления как, с одной стороны, непосредственное или опосредованное воздействие субъектов процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь, а с другой, – как интегрирую-

щий фактор педагогического процесса. Они считают, что противоречия между должным и сущим во взаимодействии и есть источник самодвижения и саморазвития [23].

Н.Ф. Радионова рассматривает взаимодействие как целостную систему, где воедино слиты духовное и практическое, предметное и межличностное. Особенно значимым для нашего исследования является вывод Н.Ф. Радионовой о том, что взаимодействие есть система, развивающая и развивающаяся, обеспечивающая личностное развитие и учащихся, и педагога.

Важным это является потому, что автор определяют методологические ориентиры для анализа, вероятного прогнозирования и построения педагогических ситуаций взаимодействия, специфика которых требует новых или других взаимодействий в динамике развития и педагога, и учащегося.

С позиций современных стратегий инновационного обучения, взаимодействие понимается как согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы и задачи.

Говоря о функциях педагогического взаимодействия, Н.Ф. Радионова называет преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную, коммуникативную, а И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов нормативно-ролевые [23].

Важным для нашего исследования является рассмотрение характеристик взаимодействия.

Основной характеристикой взаимодействующих сторон является наличие самостоятельной активности. Это, во-первых, интеллектуальная активность (выдвижение гипотез, формирование стратегий, прием, обработка и оценка поступающей информации). Во-вторых, это общеповеденческая активность, проявляющаяся во всем многообразии поведенческих и деятельностных форм.

Следующей характеристикой взаимодействия является системность. Взаимодействие есть основа и условие установления разнообразных связей между объектами. Оно является основой любой системы.

Если Н.Н. Обозов основными характеристиками взаимодействия называет взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношения, взаимовлияние, то И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов под основными характеристиками понимают предметную направленность, эксплицированность (внешняя проявленность) и рефлексивную многозначность, что, на наш взгляд, более соответствует сути данного понятия [23]. Предыдущие характеристики интерпретируются соавторами как формы взаимодействия, в рамках которых оно реализуется. Более того, И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов, вслед за Б.Г. Ананьевым, расширяют терминологический ряд форм педагогического взаимодействия, вводя такие понятия как взаимопринятие и установление личных контактов. Именно в данных формах и проявляется субъектность, возможность транслировать и производить реальные преобразования в перцептивной, познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах субъектов взаимодействия [23].

Кроме того, в научных исследованиях психологов отмечаются и интегративные характеристики взаимодействия – срабатываемость и совместимость, которые в последние годы определяются как феномены педагогического взаимодействия. И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов придерживаются иной точки зрения на проблему феноменов в контексте педагогического взаимодействия. Они считают, что не формы взаимодействия являются феноменами, а то, что рождается и развивается посредством форм этого процесса, а именно: персонализация, событийная общность, референтность, субъектность, личностные смыслы, самосознание, идеальная представленность педагога в сознании

учащихся. Названные феномены, как считают авторы, являются основными личностными феноменами, которые и обеспечивают становление и развитие личности именно в процессе педагогического взаимодействия. Более того, к личностным феноменам, образующимся в процессе педагогического взаимодействия, И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов относят психологический статус личности, авторитет педагога, фасилитацию т.е. изменение эффективности деятельности учащегося при контакте с педагогом или другими учащимися, доверие и отраженную субъективность (представляемый образ, который не менее эффективен, чем реальный человек) [23].

Мы склонны придерживаться мнения, что и педагогическое взаимодействие как сущностная основа личностно ориентированного педагогического процесса, и, то, что развивается и совершенствуется в личности (персонализация, событийная общность, референтность, субъектность, личностные смыслы, самосознание и т.д.), являются педагогическими феноменами.

В научных разработках по социальной психологии разработаны основные типы взаимодействия, наиболее распространённым из которых является дихотомическое деление на два противоположных вида взаимодействия: кооперация и конкуренция; согласие и конфликт; приспособление и оппозиция; ассоциация и диссоциация.

Но в исследованиях последних лет появились и новые классификации типов взаимодействия, основанием которых служат содержание деятельности, целеполагание, степень управляемости, тип взаимосвязи, характер взаимодействия, поведенческие проявления (М.Г. Демидова).

Наиболее приемлемой для нашего исследования является классификация, основанная на характере взаимодействия, т.к. данная типология применима к анализу педагогического взаи-

модействия на любом уровне. Характер взаимодействия имеет три структурных компонента: субъектность позиции взаимодействующих сторон, отношение взаимодействующих сторон друг к другу, наличие и осознание общей цели в совместной деятельности. Каждый из структурных компонентов в той или иной степени присутствует в таких типах педагогического взаимодействия как сотрудничество, соглашение и диалог.

Понятие «сотрудничество» рассматривается и активно разрабатывается в современной педагогике и психологии и как технология, и как тип педагогического взаимодействия.

В большей степени разработанным является учебное сотрудничество, которое представляет собой разветвленную сеть взаимодействий в диадах «ученик-учитель», «ученик-ученик», триадах – «учитель-ученик-ученик»; общегрупповое взаимодействие и взаимодействие «учитель-коллектив учителей». Г.А. Цукерман вводит еще одну составляющую: сотрудничество ученика «с самим собой».

Сотрудничество организуется с помощью различных способов, в том числе дискуссии, обсуждения. Как утверждают Г.К. Селевко и Н.К. Тихомирова, сотрудничество предполагает обсуждение участниками подзадач предметно-познавательного, предметно-коммуникативного и предметно-рефлексивного планов. Первые задачи связаны непосредственно с поисками решения предложенной задачи, вторые – с организацией общения и совместной деятельности, третьи – с формированием в сознании участников адекватного представления о том, как участники понимают задачу и друг друга.

Есть работы (В.Я. Ляудис, В.П. Панюшкин), в которых сотрудничество рассматривается как партнерство, которое в свою очередь представляет собой, как считают авторы, особый тип взаимодействия. Партнёрство характеризуется принятием друг

друга такими, какие они есть на самом деле, доверием и делегированием функций в деятельности, паритетом. Сущность партнерства заключается в свободе личностного самовыражения субъектов взаимодействия. Налаживание равно-партнерских отношений предполагает гибкое использование поведенческих позиций, выделенных известным американским психологом Эриком Берном.

Таким образом, педагогическое сотрудничество как тип взаимодействия достаточно продуктивно для организации взаимодействия в парадигме личностного образования.

В рамках концепции личностно-ориентированного образования педагогическое взаимодействие педагога и учащихся мы рассматриваем как единство:

- способа организации совместной согласованной деятельности педагога и учащихся, предполагающего целенаправленное формирование педагогически целесообразных взаимоотношений;

- совокупности связей и взаимовлияний педагога и учащихся в процессе совместной согласованной деятельности, обеспечивающих процесс их личностного роста и изменения.

Особенность процесса подготовки студента в вузе заключается в ее деятельном развивающем характере. Основная функция вуза – формирование личности специалиста, важным становится не только усвоение в вузе знаний, но и способы их усвоения, мышления и учебной деятельности, как прообраза будущей профессионально-педагогической деятельности.

Процесс профессионального становления будущего педагога мы также рассматриваем как специально организованное взаимодействие. Это взаимодействие представляет собой преднамеренный контакт преподавателя и студентов, в результате

чего происходят изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Таким образом, в результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что проблема педагогического взаимодействия педагога и учащегося, а также проблема подготовки будущего педагога к педагогическому взаимодействию до последнего времени не получила однозначного и аргументированного решения, хотя накоплен обширный научный материал по различным аспектам педагогического взаимодействия.

Любой процесс подготовки всегда имеет конечную цель или результат. Результатом подготовки будущего педагога к педагогическому взаимодействию с обучающимися, является готовность, которая определяет состояние завершенности процесса подготовки к самостоятельному выполнению педагогом профессиональной деятельности.

Это объясняется тем, что, то или иное качество готовности специалиста во многом определяется именно тем, какую он прошел подготовку. Не случайно под термином «подготовка» понимается динамический процесс, конечной целью которого является формирование такого личностного качества, как готовность.

Следуя логике нашего исследования, рассмотрим понятия «готовность», «готовность к профессиональной деятельности», «готовность к педагогической деятельности», «готовность к профессионально-педагогической деятельности» и, как производную этих понятий – «готовность к педагогическому взаимодействию».

Обращение к словарной литературе с целью выявления этимологии слова «готовность» позволила установить, что оно латинского происхождения.

Имя существительное «готовность» истолковывается по-разному: состояние готовности, подготовка к чему-то; решение на что-то; состояние, в котором все было сделано, подготовлено к чему-то. Как видим, чаще всего, термин «готовность» понимается как состояние, результат или установка на что-либо.

Глагол «готовность», согласно словарной трактовке означает: приводить что-то в годное к употреблению или использованию состояние; трудиться над выполнением, осуществлением чего-либо, разрабатывать что-либо; замышлять, собираться сделать что-либо.

В качестве имени прилагательного в словарях приводится следующее значение термина «готов»: совершенно сделанный, разработанный, уже существующий; подготовленный, окончательно сделанный, годящийся к употреблению; решительный на что-то, способный к чему-либо. Следует отметить, что в ряде случаев составители словарных источников понятие «готовность» вообще не рассматривают или включают во фразеологические выражения со словом «готов».

Что касается понятия «профессиональная готовность», оно также употребляется в нескольких значениях или отождествляется с «профессиональной подготовкой». При этом ключевым выступает слово «подготовка».

В словарной трактовке «подготовить» означает: организовать что-то для определенной цели; сделать что-либо предварительно; предупредить кого-либо о том, что произойдет; наставить на что-либо; научить тому, что необходимо; дать необходимые знания.

Наконец термин «подготовленность» объясняется как «наличие» подготовки, или «свойство», «состояние» подготовленного.

Таким образом, понятие «готовность», «готов», «подготовка» и «подготовленность» близки по смыслу, но в то же время употребимы в собственном значении.

При анализе литературы мы обнаружили разные точки зрения в определении данного понятия. Так, одни исследователи (К.К. Платонов, П.А. Рудик, Д.Н. Узнадзе, В.И. Ширинский и др.) определяют готовность как концентрацию или мгновенную мобилизацию сил личности, направленную в нужные моменты на осуществление определенных действий.

В отечественной науке готовность связывается с понятиями:

– установки – как целостным динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определенной активности, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией (Д.Н. Узнадзе, А.Г. Асмолов);

– отношения – т.е., системы временных связей человека как личности субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами (В.Н. Мясищев);

– как система различных диспозиционных образований, которые регулируют поведение и деятельность человека (В.А. Ядов);

– как внутренняя позиция личности по отношению к социальному окружению и отдельным объектам социальной среды (Л.И. Божович);

– как личностный смысл, порождаемый отношением мотива и цели (А.Н. Леонтьев);

– как наличие способностей (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн);

– как структура качеств личности, включающая индивидуальные и собственно личностные особенности ее функционирования (К.К. Платонов);

– как способность человека ставить цель, выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы, программы (П.Е. Решетников);

– как отрефлексированная направленность человека на профессию типа «человек – человек», его мировоззренческую зрелость, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную и дидактическую потребность и потребность в аффилиации (Зимняя И.А.).

В зарубежной науке:

– как доминирование одного главного мотивирующего фактора (К. Роджерс, А. Маслоу), которым является стремление к самоактуализации;

– как аттитюд (определенное состояние сознания и нервной системы, выражающее готовность к реакции, организованное на основе предшествующего опыта, оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение) (Г.Б. Андреева, Г. Олпорт) [33];

– как внутренняя организация множества личностных мотивационных и стилистических диспозиций (Г. Олпорт) [33].

Осуществленный нами анализ понятия готовности, позволяет сделать вывод о разнообразии подходов в ее интерпретации и одностороннем рассмотрении готовности в каждом конкретном случае.

Педагоги (К.М. Дурай-Новакова, Н.Г. Печенюк и др.) рассматривают понятие «готовность» несколько иначе. Для них объектом изучения являются как общие вопросы формирования профессиональной готовности студентов к профессиональной деятельности, так и более частные. Наиболее полно, на наш взгляд, исследована профессиональная готовность студентов к профессиональной деятельности в работе К.М. Дурай-Новаковой, где проведен теоретический анализ проблемы, раз-

работана модель системы формирования профессиональной готовности, методология и методика ее исследования.

Несмотря на некоторые различия во взглядах, можно выделить общее в трактовке понятия «готовность» – это личностная форма интерпретации содержания образования; система интегративных свойств, качеств и опыта личности, обладающая признаками общей теоретической и методической готовности к труду. В то же время готовность обладает определенной спецификой – это профессиональные умения и навыки, и индивидуальный стиль их реализации, практико-ориентированный опыт деятельности (профессиональные технологии, техника диагностики и самодиагностики личности, прикладные умения и пр.); рефлексия профессиональной деятельности. Основу содержания готовности составляет государственный образовательный стандарт высшего профессионально-педагогического образования, включающий формирование готовности студентов к профессиональной деятельности на основе идеи личностно-ориентированной подготовки. Следовательно, готовность выступает одним из критериев результативности профессиональной подготовки специалиста и является связующим звеном между процессом вузовской подготовки и трудом специалиста, где готовность выступает как положительная установка на будущую деятельность.

Понимание термина «готовность к профессиональной деятельности» в педагогической литературе неоднозначно. Разные авторы используют различные критерии готовности, причем в большинстве случаев указываемые критерии не противоречивы, а скорее дополняют друг друга, рассматривая понятие готовности с точки зрения разных концепций.

Ю.В. Укке и Л.П. Алексеева полагают, что «готовность к профессиональной деятельности предполагает не только обу-

ченность способам осуществления профессиональных функций, но и сформированность у личности положительного отношения к предстоящему труду, к перспективе развития данной профессии, к возможности самосовершенствования».

Мы придерживаемся трактовки понятия *«готовность к профессиональной деятельности»* – как свойство личности, обусловленное наличием внутренних мотивов, потребностей и интересов, достаточных для выбора определенной профессиональной деятельности, при наличии адекватной оценки студентами своих способностей к приобретению избранной профессии, элементарных навыков профессиональной деятельности и развитого творческого воображения.

Проблемы формирования и развития профессиональной готовности к педагогической деятельности, различным ее видам находятся в центре внимания многих современных исследований.

Однако готовность к какому-либо виду педагогического труда трактуется по-разному: как «овладение рядом общепедагогических умений», как «целенаправленный комплекс качеств, знаний, практических навыков и умений, отношений, состояний, как целостное внутреннее свойство, интегративная способность личности», как «интегральное образование личности».

В исследованиях К.М. Дурай-Новаковой под готовностью понимается система интегрированных переменных свойств, качеств, знаний, навыков (опыта) личности.

По мнению автора, готовность – это предпосылка эффективной деятельности, которая является результатом специальной подготовки. К.М. Дурай-Новакова понимает готовность как закономерный результат широко понимаемой профессиональной подготовки – профессиональной направленности профессионального образования, воспитания, самовоспитания, профессионального самоопределения. Содержание готовности включает в себя осо-

знание высокой роли и социальной ответственности, стремление активно (самостоятельно, творчески) выполнять профессиональные задачи, установку (настрой на актуализацию и мобилизацию приобретенных в вузе знаний, умений, навыков).

В.А. Сластенин представляет готовность к педагогической деятельности в виде совокупности качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение профессионально-педагогических функций [21].

Сущностными показателями готовности к педагогической деятельности исследователь считает: «... способности к идентификации себя с другими или перцептивные способности, психологическое состояние, отражающее динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность, изобретательность и другое. Она включает также эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание, профессионально-педагогическое мышление, то есть такое мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно-обоснованные объяснения успехов и неудач, предвидеть результаты работы».

Л.К. Веретенникова дает следующее определение: «Готовность к педагогической деятельности, тому или иному ее виду есть интегральное образование, включающее в себя профессионально значимые качества педагога, совокупность необходимых для этой деятельности общих и специальных знаний, умений и навыков и потребность в осуществлении этой деятельности».

Своеобразный взгляд на проблему готовности имеет Г.И. Хозяинов. Исследователь рассматривает связь готовности с педагогическим мастерством. Готовность к педагогической деятельности определяется как показатель овладения основами педагогического мастерства. Г.И. Хозяинов понимает готовность к

педагогической деятельности как сложное личностное образование, которое проявляется как потенциальное качество личности.

Структура готовности, по мнению исследователя, обязательно должна включать как наиболее значимый и определяющий свой компонент, положительное отношение к деятельности. В свою очередь положительное отношение к педагогической деятельности подразумевает осознание социальной значимости работы педагога и необходимости ее выполнения как своего общественного и профессионального долга.

Содержание готовности, согласно исследованию Г.И. Хозяинова, состоит из трех компонентов: теоретические и методические знания; профессиональные и прикладные умения; положительное отношение к деятельности.

Наиболее значимым, на наш взгляд, можно считать исследование Т.И. Шалавиной, которая считает, что на вузовском этапе формирования готовности даётся установка не только на традиционные функционально-ролевые взаимодействия, но и на межличностное субъект-субъектное взаимодействие как преподавателя вуза и студента, так в дальнейшем педагога и воспитанника. Такое толкование рассматриваемого нами понятия, с точки зрения автора, предполагает создание в учебном процессе ситуаций, обеспечивающих смыслотворческую деятельность, в результате которой происходит субъективное присвоение содержания профессиональной подготовки и целостно-личностное развитие будущего педагога. Вследствие этого достигается высокий уровень подготовки специалиста. С данной позиции готовность рассматривается как интегральное профессионально значимое свойство личности, обеспечивающее ей развивающий переход из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности и включающее совокупность профессиональных знаний, практических умений и навы-

ков, опыт личности, собственно личностные профессионально значимые качества.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы, показал, что по проблеме формирования готовности к педагогической деятельности накоплен значительный объем теоретических и практических изысканий. При чем, трактовка готовности к педагогической деятельности весьма различна.

В своем исследовании под *готовностью к педагогической деятельности* мы будем понимать внутреннее свойство личности, необходимое для успешного решения социально-профессиональных задач, проявляющееся в стремлении к педагогической деятельности (личность убеждена в необходимости осуществления этой деятельности и внутренне к ней сориентирована) и в овладении этой деятельностью (личность знает, как осуществлять педагогическую деятельность, имеет определенные умения и навыки).

Итак, рассмотренные понятия «готовность к профессиональной деятельности» и «готовность к педагогической деятельности», позволяют нам определить понятие «готовность к профессионально-педагогической деятельности».

Под *готовностью к профессионально-педагогической деятельности* будем понимать интегративную, динамическую систему психологических образований, включающую личностный, функциональный и социальный уровни организации, обеспечивающие эффективное выполнение поставленных целей и задач деятельности.

Проанализировав научные подходы к понятиям «готовность», «готовность к профессиональной деятельности», «готовность к педагогической деятельности», «готовность к профессионально-педагогической деятельности» и подходы к по-

нениям «взаимодействие» и «педагогическое взаимодействие», нами была предпринята попытка уточнить понятие «готовность к педагогическому взаимодействию».

В рамках нашего научного исследования под *готовностью к педагогическому взаимодействию* мы будем понимать интегральное образование личности, системообразующая установка к профессионально-педагогической деятельности с позитивным результатом и стремлением к решению педагогических задач.

Таким образом, по существу рассматриваемой проблемы можно сделать выводы:

1. Подготовка будущего педагога в условиях высшего педагогического образования – сложный процесс, исходящий из качественно нового представления об образовательной ситуации. Данный процесс характеризуется переходом к личностно ориентированному образованию, которое способствует развитию личностных функций самих студентов как субъектов учебного процесса, их самоопределению в отношении смысла, ценностей, содержания образования и деятельности.

2. Решение проблемы подготовки будущих педагогов к педагогическому взаимодействию с обучающимися может быть реализовано в парадигме личностно-ориентированного образования. Именно она позволяет построить процесс подготовки к педагогическому взаимодействию как процесс, обеспечивающий не только профессионально-педагогическое становление, но и личностное развитие студента, что является крайне важным.

3. В психолого-педагогической литературе накоплен богатый теоретический и практический опыт, позволяющий понять сущность и специфику личностно-ориентированного обучения, переосмыслить роль и функции педагога и статус обучающегося в учебном процессе. В то же время методический аспект про-

блемы подготовки будущего педагога к педагогическому взаимодействию с обучающимися реализован еще недостаточно.

1.3. Модели педагогического взаимодействия участников образовательного процесса

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить методологические ориентиры, являющиеся основой для выделения и обоснования ведущих тенденций и моделей взаимодействия участников образовательного процесса. В соответствии с этим можно выделить единую структуру ведущих тенденций взаимодействия, каждая из которых находит свое практическое выражение в образовательном процессе. Тенденция детерминации и развития определяет зависимость инициации и осуществления процесса взаимодействия участников образовательного процесса от особенностей их внутреннего мира, степени развития их личной и профессиональной свободы, творческой активности, направленной на личностное становление и творческую самореализацию. Следует учитывать, что взаимодействие участников образовательного процесса с точки зрения эффективности не может быть замкнутой системой и детерминироваться исключительно внутренними ресурсами самих субъектов. Согласно положениям синергетики преобладание закрытости, изолированности системы приводит к росту энтропии (хаотичности, дезорганизованности), а значит, и к деградации системы. Открытость системы, напротив, способствует увеличению возможностей, развитию ее потенциала. Акмеология настаивает на необходимости изучения развития в многообразии личностных и деятельностных проявлений. Таким образом, получаем непосредственно тенденцию взаимодействия и взаимодополнения, определяющую переход от личностного к субъектному характеру профессионально-

творческого саморазвития в образовательном процессе. Под взаимодействием понимается сложный многообразный процесс, в котором изменение субъектов происходит не просто взаимосвязано, а взаимообусловлено. Суть взаимодействия процессов профессионально-творческого саморазвития учащихся и педагогов состоит в органичном сочетании взаимных воздействий: каждый из процессов выступает причиной другого и одновременно следствием обратного влияния профессионально-творческого саморазвития партнера; «изолированные» личностные процессы интегрируются в единый процесс профессионально-творческого саморазвития субъектов. Следующая тенденция связана с основным диалектическим противоречием процесса взаимодействия между внешним формирующим воздействием и внутренней творческой активностью субъектов. Тенденция управления и самоуправления характеризует постепенный переход от внешнего управления к рефлексивному самоуправлению. На начальном этапе инициации и становления процесса взаимодействия участников образовательного процесса внешние воздействия необходимо рассматривать через призму внутренних условий, определяющих самоорганизацию и саморегуляцию процесса, а не как навязывание определенного направления взаимодействия и саморазвития участников. Тенденция интенсификации и оптимизации определяет зависимость между повышением эффективности процесса взаимодействия и рациональным использованием личных и коллективных усилий. Интенсификация в образовательном процессе традиционно трактуется как повышение производительности труда участников за единицу учебного времени. Речь при этом идет преимущественно не об ускорении развития, не об усилении энергетических затрат субъектов, а об использовании всех своих возможностей. Мера интенсификации – усиление целена-

правленности образовательного процесса. В контексте профессионально-творческого саморазвития это означает обучение целеполаганию, усиление внимания к педагогическому стимулированию самообразовательной деятельности субъектов, создание условий для интенсивного формирования профессиональных умений, самомотивацию внутренних сил субъектов в различных ее проявлениях (саморефлексия, творческая саморегуляция, самоактуализация). Всестороннее проявление «самости» субъектов свидетельствует об их благополучном самодвижении к качественному результату. Однако для избегания истощения сил интенсификацию взаимодействия целесообразно ограничить оптимизацией. Термин «оптимизация» означает «наилучший для данных условий» с точки зрения определенных критериев. Оптимальный результат не идеальный, а максимально возможный в конкретной педагогической ситуации с учетом уровня развития ее участников. Меры оптимизации взаимодействия: комплексное решение целей образовательного процесса; выделение приоритетов образования и выбор педагогически целесообразной для данных условий стратегии взаимодействия; выбор оптимальных стилей и оптимальной бифуркационной траектории; осознанный отбор целесообразных и продуктивных способов решения задач образования; создание соответствующих благоприятных условий (материальных, морально-психологических, этических, эстетических и др.); самоанализ и взаимный анализ продуктивности своих действий [25]. Стоит отметить, что данные тенденции взаимодействия участников образовательного процесса не только взаимосвязаны и взаимозависимы, но и детерминируют модели психолого-педагогического взаимодействия. М.Т. Громкова определяет взаимодействие как процесс изменения образа мысли, слова, действия, что и подразумевает собственно образование [6]. При

этом именно педагог выполняет функцию создания условий для осознания окружающего мира, отдельных явлений, в нем происходящих. Педагог проектирует модели взаимодействия, участником которого выступают учитель и ученик, когда с одной и с другой стороны совершаются действия, изменяющие сознание всех участников. Автор выделяет следующие модели психолого-педагогического взаимодействия:

1. Преувеличено значение воздействия на нормы, снижена значимость воздействия на потребности и способности. Данная модель основана на концепте «надо», что создает определенную несвободу, нелюбовь и психологическое давление. Основной проблемой является отсутствие демократического общения, гуманного отношения в конкретных педагогических процессах. На первый план выходит дидактизм, а процессы воспитания носят «сервисный», не технологичный характер.

2. Преувеличено значение воздействия на потребности, снижена значимость воздействия на нормы и способности. Данная модель основана на ключевом слове «хочу» и часто проявляется в крайностях: либо в сторону материального, либо в сторону духовного; часто провозглашаются ценности свободы, гуманизма, которые на практике деформируются в беспредел и вседозволенность. Подобные модели взаимодействия часто «приживаются» в частном образовании, где родители, оплачивая обучение своих детей, диктуют свои желания как требования.

3. Преувеличено значение воздействия на способности, снижена значимость норм и потребностей. Модель ориентирована на «могу», что часто формирует позицию преувеличения собственной индивидуальности, исключительности, завышенный уровень притязаний. Игнорируя потребности и ценности социума, она способствует обособленности, разрушению социальных связей, неуважению к нормам.

4. Соразмерное воздействие на потребности, нормы, способности, предполагающее организованное, позитивно результативное изменение потребностей (воспитание), норм (обучение), способностей (развитие), окультуривание образа мыслей, слова, действия.

Главной особенностью данной модели является гармоничное сочетание во взаимодействии позиций: человек – личность – индивид. М.Т. Громкова отмечает, что данные модели, реализуемые конкретным преподавателем, должны быть встроены в общую модель взаимодействия в учебном заведении, поэтому рассмотренные модели не исчерпывают всего многообразия и могут варьироваться с учетом особенностей личности педагога и образовательного учреждения [6]. В.Г. Маралов при выделении моделей педагогического взаимодействия предлагает брать за основу характер связей между педагогом и учащимся, а также способ разрешения педагогических противоречий (см. Таблицу 1). Анализ связей показывает, что они могут быть субъект-объектными, субъект-субъектными, объект-субъектными, а в качестве способа основного противоречия, возникающего в процессе взаимодействия, принуждение или сотрудничество. Именно они определяют своеобразие стиля управления, выделение в качестве приоритетных таких свойств личности ребенка, на которые следует опираться и которые нужно одновременно формировать. В данном контексте речь идет об ориентированности педагогов на ту или иную модель взаимодействия: например, ориентированность на личностную модель взаимодействия означает, что педагог признает в качестве субъектов деятельности как себя, так и ребенка, где основное противоречие разрешается с помощью сотрудничества. Это определяет и его целевые установки, тип отношения к детям, принятие свободы и самостоятельности [20].

Таблица 1

Модели педагогического взаимодействия (по В.Г. Маралову)

Признаки	Учебно-дисциплинарная модель	Личностно-ориентированная модель	Либерально-попустительская модель
Субъект деятельности	Педагог	Педагог и ребенок	Ребенок
Способ разрешения противоречия	Принуждение (со стороны педагога)	Сотрудничество	Принуждение (со стороны ребенка)
Стиль руководства	Авторитарный	Демократический	Либеральный
Качества ребенка	Исполнительность	Инициатива и исполнительность	Спонтанная активность
Приоритет деятельности	Преподавание	Преподавание и учение	Учение

Как отмечает В.Е. Ключко, «гуманитаризация образовательной системы заключается в понимании закономерностей человекообразования и функционирования человеческого в человеке и сообразованность с ними всех социальных форм, в том числе и системы образования» [11]. В этом случае речь идет, по мнению И.В. Молочковой, об образовании как механизме «окультурации» человека и организации индивидуальной траектории развития личности, когда происходит смена «ведущей модальности» и порождаются новые формы мышления. Если следовать представлениям автора системной антропологической психологии В.Е. Ключко, возможным это становится толь-

ко в случае выхода образовательных моделей за пределы концепции воспроизведения, когда прежняя знаниевая ориентация демонстрирует собственную ограниченность, делая актуальной концепцию порождения и преобразования. Педагогику, которая поставит своей целью формирование таких условий, в которых ученик не просто получает знание о мире, но, опираясь на знания, формирует «мир в себе», можно определить как «онтопедагогику» [11]. В понимании В.Е. Ключко, онтопедагогика имеет целью создание условий, в которых оптимально осуществлялось бы становление человеческого в человеке – ценностно-смыслового мира человека с его подвижной, открытой в окружающую среду границей, где степень открытости означает степень психологического здоровья всей системы. Другими словами, в рамках онтопедагогики человек не может просто «взять» известные другим знания – он должен переоткрыть их для себя, должна состояться предельно личная встреча с ними. Понять можешь только ты сам, поскольку «понимание всегда отмечено знаком индивидуального состояния» [3]. Создание онтопедагогической образовательной модели стало возможным в условиях пост неклассического понимания человека как самоорганизующейся системы, режимом существования которой служит саморазвитие. В этом случае происходит естественная интеграция первоначально изолированных и только дополняющих друг друга принципов системности, развития и детерминизма, которые теряют свою автономность, когда в качестве предмета науки появляется саморазвивающаяся система [11]. Все возможные педагогические технологии онтопедагогики – это техники человекообразования. Центральный момент в этих техниках – умение соединять значение с чувственным опытом ребенка, участвуя тем самым в становлении предметного пространства его жизни как ближайшего основания его предметного со-

знания. Умение соединить смыслы, пребывающие в культуре в своей надындивидуальной форме, с предметным пространством человека, превращая тем самым предметный мир в реальность. В ряде своих исследований И.В. Молочкова отмечает, что ближайшей практической задачей образования становится разработка педагогических технологий онтопедагогике в виде «техник человекообразования» через использование психологических механизмов усложнения системной организации человека. Вместе с тем практической целью онтопедагогике является соответствие человека своей внутренней сущности, его аутентичность своему бытию, своей природе, что подразумевает его личностное и профессиональное самоосуществление. Данная педагогика заключается не просто в трансляции культуры, а в организации «акта встречи ребенка с культурой». При этом именно учитель в ответе за обретение мира ребенка новых мерностей [11]. В рамках данной модели деятельность педагога – это череда живых ситуаций взаимодействия с детьми. Вопрос в том, сможет ли педагог прожить эту ситуацию вместе с ребятами, найти ключ к детскому настоящему или останется сторонним наблюдателем и экспертом, который дает внешнюю оценку происходящему. По большому счету суть воспитания – взаимодействие человека с человеком, которое дает педагогу и ученику взаимообогащение, при этом они даже могут меняться местами. В работе И.Ю. Шустовой приводится пример возможной структуры работы с ситуацией [26]. Данная поэтапная схема работы во многом условна, так как ситуация – живая реальность и разворачивается по своим законам, не учитывая придуманные нами схемы. Более того, полностью ее можно применить далеко не во всякой ситуации. Данная схема показывает, как можно построить разговор с ребятами вокруг конкретной ситуации. Этап первый. Внутренняя остановка педагога. Остановка педа-

гога, конечно, не остановка как таковая – это его внутренний «якорь», понимание, осмысление происходящего. Важно остановиться, чтобы «не наломать дров», уйти от эмоционального восприятия ситуации. Педагог может и не выдать внешних реакций, просто замолчать или даже уйти, если считает, что еще не время с этим работать и ситуация должна дозреть. Важно увидеть возможную причину (причины) случившегося, то, что держит ситуацию, ее общий контекст, ситуацию в целом и каждого отдельного ее участника. Понять, чья эта ситуация, находит ли педагог в ней себя, кто конкретно из ребят включен в ситуацию, кого нужно привлечь. Затем педагог должен осмыслить, что он хочет, может и должен сделать с этой ситуацией, определить границы (минимум) своего участия и ожидаемый результат (образ результата), что должно обязательно произойти (со всеми, с отдельным ребенком, с педагогом). Второй этап – стоп. Педагог останавливает пространство взаимодействия, останавливает ситуацию во внешнем пространстве. По сути именно здесь и возникает общая живая ситуация. Это может быть мгновенное воздействие – категорическое, гневное, рассчитанное на то, чтобы привести субъектов ситуации в смятение, выбить из привычной колеи течения жизни, в которой они свыклись с опытом, – или просто долгое молчание. Здесь важно эмоционально заразить участников ситуацией со знаком «плюс» или «минус», включить их в происходящее, чтобы ситуация стала и их тоже. Значит, главные задачи данного этапа – остановить привычный процесс, выбить из колеи, эмоционально вовлечь участников в ситуацию. Третий этап – фиксация ситуации. На данном этапе важно перевести ситуацию из размытого формата в структурированный, добиться перехода участников из эмоциональной включенности в ситуацию на уровень рациональной, смысловой. Для прояснения данного этапа использу-

ется образ луковицы: снятие «шелухи» открывает новый смысловой слой ситуации, проясняет и уточняет ее, позволяет прийти до возможной сути, до объективирования ситуации. Но и здесь нужна осторожность и видение того, как развивается ситуация. Поэтому важно жить в ситуации вместе с ребятами, видеть, как они реагируют на происходящее, поддерживать их инициативы, сдерживая чрезмерную спонтанность, эмоциональность и необдуманность, оценочные суждения. Недостаточно качественного и добротного снятия «шелухи» – важно еще вовремя остановиться. Смысл данного этапа состоит в решении следующих задач: – мотивация участников, включение их в общее взаимодействие, выявление их направленности на решение ситуации; – прояснение общего интереса, общих ценностей и смыслов; – выход на общую значимую задачу, общую цель (хотя это может быть и задачей следующего этапа). Результат: выход в событийное пространство, событийную детско-взрослую общность для проявления позиции каждого и возникновения общего «Мы». Задача педагога – сделать ситуацию событием, значимым моментом в настоящем ребенка. Этап стоп и этап фиксации близки, существуют практически одновременно. Можно выделить несколько возможных сценариев раскручивания подобной ситуации. Эти сценарии захватывают оба этапа, отражают то, как они могут быть выстроены. Вначале наиболее часто используемые сценарии работы педагога с ситуацией: 1) прогнуть под культурный образец, заданные социумом нормы и эталоны, под свой авторитет; 2) игнорировать проблемную ситуацию, спустить ее на тормозах, не включаясь ни эмоционально, ни деятельностно, однако стоит признать их как неэффективные, мертвые формы. В качестве альтернативы предлагаются следующие формы работы с ситуацией, которые показывают возможные сценарии ее раскручивания: – констатация – рас-

крытие ситуации в описательном режиме, детализация факторов, определяющих ситуацию; – демонстрация – раскрашивание ситуации, презентация в ней заслуг отдельного ребенка, класса, а также преподнесение актуального культурного образца, раскрывающего ситуацию; – поддержка – педагог как катализатор улавливает и удерживает позитивный расклад в ситуации, снимает общее напряжение и разногласия (поддержка неуверенного и слабого воспитанника, поддержка ребенка в проблемной для него ситуации, поддержка детских инициатив); – проблематизация – показ неоднозначности ситуации в разных смыслах; – провокация – педагог усугубляет напряженность ситуации, провоцирует участников на включение в нее, подначивает, подталкивает детей к осознанию и проявлению своей позиции, но не напрямую, а через косвенные моменты (просмотр фильма, «слабо», «может, попробуем...» и др.). При использовании всех этих приемов важно удерживаться от манипуляции, проживать ситуацию вместе с ребятами. Четвертый этап – преобразование ситуации в образовательную для отдельного субъекта и для группы субъектов. Здесь важно создать условия для преобразования проблемы (ситуации неопределенности) в задачу деятельности, для проектирования конкретных шагов совместной деятельности по разрешению ситуации, моделирования ситуации и путей выхода из нее. Необходимо выйти на совместный проект деятельности в новых моделируемых условиях. Формы: обсуждения, групповая работа в проекте, мозговой штурм, совместная деятельность, включение учебных задач в контекст жизненных проблем, систематизация жизненных наблюдений (анализ жизненного опыта), наблюдение, эксперимент. Важно, чтобы ситуация вышла на уровень конкретных задач – частных задач для каждого и общей задачи для всех. Они должны отражать направления и способы преобразования ситу-

ации. Каждый – часть целого, поэтому результатом должна быть общая совместная деятельность. Пятый этап – завершение ситуации. Завершение одной ситуации – это всегда рождение новой. Но у участников ситуации должно возникнуть ощущение завершенности: мы договорились, помирились, решили, сделали и пережили и т.д. На этом этапе хорошо бы через рефлексию вывести участников на осознание личного результата каждого, на осознание и проявление результата общего. Может сложиться впечатление, что работа с ситуацией – это длительный выверенный процесс. На самом деле нужно воспринимать названные этапы как «шестнадцать кадров», короткометражный фильм, показанный в очень замедленном режиме. Может, это ошибка – давать схемы для описания живой ситуации: она перестает быть живой, педагог, ориентируясь на схему, теряет «живую нить ситуации» и отдаляется от детей и их жизни. В любом случае работа педагога с живой ситуацией может проходить только в рефлексивном контексте деятельности как педагога, так и воспитанников. Рефлексия выступает системообразующим фактором между мыслительным процессом и регуляцией содержания деятельности. При этом рефлексивное знание специфично. Получаемое из анализа прошлого опыта, оно уменьшает разрыв между знанием как таковым и его применением в различных практических ситуациях. Такое знание имеет двухплоскостной характер: в нем выделяются онтологическая плоскость – плоскость видения и понимания – и организационно-деятельностная плоскость – плоскость организации индивидуального и коллективного действия. Именно в такой логике и должен педагог выстраивать воспитательное взаимодействие с учениками в рамках ситуации, где схватывается частное (порождаемое ситуацией) и общее (гуманистические ценности, культурные образцы деятельности и т.д.), где возникает общий

опыт осознанной жизнедеятельности. Акт рефлексии позволяет вывести педагога и воспитанников из погруженности в сам процесс взаимодействия, дает им возможность взглянуть на него со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), определить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии, найти общие ценности и смыслы [20]. В результате можно отметить, что модель педагогического взаимодействия предполагает формирование рефлексивных знаний и умений, которые важны для жизненного (духовно-нравственного, гражданского, патриотического, семейного и т.д.) самоопределения, саморазвития, становления субъектных качеств учащихся.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Одной из актуальных проблем при переходе современной системы образования в личностную парадигму, является субъективизация педагогического процесса, транслирование личностных гуманистических ценностей от педагога к обучающемуся. Это возможно только при условии продуктивной организации педагогического взаимодействия.

Это особо подчеркивает актуальность и сложность проблемы подготовки будущих педагогов к взаимодействию с обучающимися.

Логика исследования определена анализом ключевых понятий рассматриваемой проблемы. В ходе теоретического анализа, нами проанализированы такие понятия как «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «подготовка», «готовность», «готовность к профессиональной деятельности», «готовность к педагогической деятельности», «готовность к профессионально-педагогической деятельности», конкретизированы такие понятия как «педагогическое взаимодействие», «готовность к педагогиче-

ческому взаимодействию». Под *педагогическим взаимодействием* мы понимаем интегральную характеристику взаимообусловленных личностных контактов имеющих следствием взаимные изменения субъектов педагогического процесса с целью их дальнейшего развития. Под *готовностью к педагогическому взаимодействию* будем понимать интегральное образование личности, системообразующая установка к профессионально-педагогической деятельности с позитивным результатом и стремлением к решению педагогических задач.

ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

2.1. Ситуационная задача как средство подготовки студентов педагогического вуза к взаимодействию с обучающимися

Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в новых, постоянно обновляющихся условиях современного общества основывается на применении федеральных государственных стандартов. Одной из актуальных составляющих современного образовательного процесса являются субъект-субъектные отношения, в ходе которых педагог транслирует гуманистические ценности, что и определяет содержание педагогического взаимодействия, которое как общая философская категория рассматривалось и анализировалось разными авторами: В.С. Агеевым, Б.Г. Ананьевым, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалевым, Н.Н. Хрудиной и др. [1, 2, 3].

В основе профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе – развивающая деятельность, которая непосредственно связана с педагогическим взаимодействием как специально организованной деятельностью, в ходе которой наблюдаются различного рода изменения: в нравственных установках, отношениях, поведении [13].

Исходя из гуманистического подхода, следует сделать акцент на признании личности студента, который является полноправным участником субъект-субъектных отношений [13], то есть педагогическое взаимодействие должно быть представлено как взаимодействие индивидуальностей, которые интересны друг другу; в основе этого взаимодействия должен быть не

только обмен информацией, но и обмен чувствами, идеями, интересами, и только в этом случае будет происходить интерпретация любой информации, в том числе и учебной. Таким образом, содержание образования становится достоянием личности не только через квазипрофессиональную деятельность и приобретение личностного опыта, но и в процессе педагогического общения. Мы считаем, что всем вышеперечисленным требованиям при подготовке будущего педагога к взаимодействию с обучаемыми соответствует ситуационная задача, которая рассматривается и как метод, и как прием, и как средство обучения. В этом смысле ситуационная задача является контекстным методом обучения, усиливающим эффект педагогического взаимодействия, а также средством управления педагогическим общением, во время которого обучаемые не только приобретают профессиональные умения, но и формируют профессиональные качества личности, такие как эмпатия, толерантность, партисипативность и др., способствующие преодолению коммуникативных барьеров и формированию профессиональных установок, лежащих в основе профессиональной направленности и содействующих формированию эффективных моделей общения [8].

Ситуационная задача – проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, необходимую для решения данной проблемы.

Рекомендуется для оценки знаний, умений и владений, а также отдельных дисциплинарных компетенций студентов.

Ситуация – это фрагмент действий педагога и учащихся в определенных условиях. Она активизирует учебную деятельность, повышает познавательную активность студентов, интерес к обучению.

Таким образом, анализ немногочисленных трактовок понятия «ситуационная задача» привел нас к необходимости предложить авторскую формулировку данного понятия. Под *ситуационной задачей* мы понимаем средство обучения и оценивания, включающее совокупность условий, направленных на решение практически значимой ситуации с целью осознанного усвоения обучающимися содержания учебного предмета [13].

Специфика ситуационной задачи, по нашему мнению, заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, но для ее решения необходимо конкретное знание по определенному предмету [3].

Ситуационные задачи близки к проблемным и направлены на выявление и осознание способа деятельности. При решении ситуационной задачи преподаватель и студенты преследуют разные цели: для студентов – найти решение, соответствующее данной ситуации; для преподавателя – освоение студентами способа деятельности и осознание его сущности.

Типы ситуационных задач:

1 тип – студенты не знают способа решения задачи (задания), не могут ответить на проблемный вопрос – нет знаний. Это ситуации, построенные на незнании или недостаточности знаний у студентов для объяснения нового факта;

2 тип – студенты поставлены в новые условия решения задачи (задания, вопроса), а располагают лишь старыми знаниями, т.е. ситуации, в которых ранее полученные знания применяются в новых условиях;

3 тип – у студентов возникают противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа;

4 тип – у студентов возникают противоречия между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием знаний для его теоретического обоснования.

Проектирование ситуационных задач осуществляется мысленно, в форме конспекта занятия поэтапно:

I этап – актуализация знаний. Включаются ситуации, полностью базирующиеся на ранее усвоенном материале, формирующие новые понятия, обобщенные выводы и суждения. На первом этапе ставится проблема, и анализируются условия ее разрешения.

II этап – формирование новых понятий и способов действия (включаются любые ситуации). На втором – отыскиваются источники и способы разрешения проблемы, происходит ее разрешение.

III этап – формирование умений и навыков, т.е. этап применения знаний (ситуации обобщения знаний, обобщения способов взаимодействия). На третьем этапе получается результат и проводится анализ правильности разрешения проблемы.

Проектируя ситуационную задачу, нужно определить место, время, способ создания, установить участников взаимодействия, сформулировать противоречия и проблему. Постановка и решение проблемы сливается в один процесс.

При проектировании ситуационных задач нужен системный подход. Создавать следует не отдельную ситуационную задачу, а их комплексы. В ходе обучения студенты знакомились с правилами создания ситуационных задач. Обобщенно эти правила можно представить следующим образом:

- не навредите учащемуся, не провоцируйте проявление негативных качеств личности, отношений;

- создавайте позитивные, стимулирующие воспитательные отношения с ориентацией на учащегося;

- не проектируйте жестко каждый шаг, мысли, чувства учащихся и оставляйте «закрытые зоны», предоставляя учащемуся самому решать часть проблем, оставляя за ним право на

самостоятельность.

Далеко не все ситуационные задачи можно и нужно проектировать. В педагогическом процессе всегда должно быть место для импровизации. Технология личностно развивающего обучения предусматривает включение ситуационных задач в урок, в каждый момент его протекания. Ситуационная задача может предшествовать объяснению нового материала, входить в него, заключать его, входить в опрос, домашнее задание, закрепление, контроль. Так же в ходе занятий студенты знакомились со способами и приемами проектирования ситуационных задач.

Способы и приемы проектирования ситуационных задач

1. Установление психологического контакта (вербального, невербального), создание атмосферы доверия (доброжелательности): улыбка, обращение по имени, доброжелательный визуальный контакт, фразы типа: – «Я рада вас видеть»; – «Мне приятно общаться с вами»; – «Как хорошо, что мы встретились» и т.д., все то, что можно отнести к «психологическому поглаживанию», постоянное проявление интереса учащемуся, сопереживание ему.

2. Снятие чувства страха. Освобождение психологического зажима: «Ничего страшного, если не получится, поищем другой способ...».

3. Четкая инструкция. Совет, как лучше выполнить планируемое, скрытая помощь: – «Я полагаю, что удобнее было бы сделать...»; – «Я знаю, что обычно начинают с...»; – «Достаточно вспомнить вот эту часть и...»; – «Я бы начала с...»; – «Может быть, попробуешь...»; – «Я думаю, ты не забудешь о...»; – «Я прямо не дождусь, как появится вот эта деталь...».

4. Авансирование личности, провозглашение ее достоинств: – «У тебя это получится непременно»; – «Конечно, ты это сделаешь, потому что ты (называется достоинство)»; –

«Твой сильный характер не боится неудач». Авансирование в присутствии коллектива мобилизует активность учащегося, он прикладывает максимум усилий, чтобы оправдать данную ему характеристику.

5. Использование приема положительного подкрепления: переключение внимания учащегося с себя на дело путем усиления его социальной значимости: – «Это нам необходимо»; – «Это очень важно для нашей работы»; – «Наше дело зависит от твоей работы».

6. Использование приема персональной исключительности: – «Только ты и можешь...»; – «Никто, кроме тебя...»; – «Именно ты способен это сделать...». Тем самым подчеркивается незаменимость учащегося при выполнении того или иного дела интерпретирование недостатка, как достоинства.

7. Педагогическое внушение (через интонацию, пластику, мимику) – передает веру в успех и дает импульсы к действию: – «Начинай же!»; – «Смелее, смелее!»; – «У тебя получится...».

8. Педагогическая оценка результата: оценивание не человека, а деятельности, отношения учащегося к ней; позитивное оценивание, использование приема деятельной оценки, т.е. похвалить за то, что получилось хорошо.

9. Вселение веры учащемуся в его будущие успехи: «Вот видишь, у тебя получилось. В следующий раз ты сможешь выполнить более сложное задание».

Таким образом, в ходе обучения студенты учились не только проектировать свою деятельность, но и деятельность своих будущих учащихся.

Важным в процессе подготовки является сам процесс взаимодействия преподавателя и студентов, обеспечивающий развитие субъектности студента, поэтому в ходе работы использовался алгоритм педагогического взаимодействия. На основе данного алгоритма строилось взаимодействие преподавателя со

студентами и шло обучение студентов проектированию педагогического взаимодействия с обучающимися в своей будущей профессиональной деятельности.

Алгоритм педагогического взаимодействия

1. Диагностика уровня развития и потребностей учащихся.
2. Формирование системы требований.
3. Совместное планирование достижения общей цели.
4. Оценка внешних и внутренних условий.
5. Совместный поиск оптимальных способов решения общей задачи.
6. Совместное проектирование процесса взаимодействия.
7. Реализация проекта взаимодействия.
8. Оценка результатов.

Педагогическое взаимодействие представляет собой процесс обмена деятельностью между педагогом и учащимися, обусловленностью деятельности учащихся деятельностью педагога и наоборот. Это процесс совместной деятельности, атрибутами которого являются:

- пространственное и временное соприкосновение участников, создающее возможность личного контакта между ними;
- наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, способствующего реализации потребностей каждого;
- планирование, контроль, коррекция и координация действий;
- разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками;
- возникновение межличностных отношений.

Педагогическое взаимодействие – это интенсивная коммуникативная деятельность участников педагогического процесса, разнообразие и смена видов и форм, способов деятельности. Назначение педагогического взаимодействия состоит в измене-

нии, совершенствовании моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса. Всем вышеперечисленным условиям соответствует личностно развивающая коммуникативная ситуация.

Включение в образовательный процесс ситуационных задач преследовало несколько целей:

1. Развитие коммуникативных навыков студентов.

2. В ходе работы формируются необходимые личностные качества и свойства для педагогического взаимодействия с обучающимися, индивидуальный стиль взаимодействия, общепедагогические знания и умения.

3. Развитие педагогических способностей.

4. Вокруг выполняемых в ситуационной задаче заданий существует поле иных креативных решений, тем самым у будущего педагога включаются механизмы постоянного поиска.

Организация обучения заключалась в следующем: на занятиях по дисциплинам психолого-педагогического блока, студентам предлагался материал, на основании которого они сами, исходя из опыта и фантазии, проектировали ситуацию как некий фрагмент деятельности и искали пути ее разрешения. Предлагаемый материал содержал задания, отражающие компоненты субъективного опыта, которые наименее сформированы и детерминируют трудности взаимодействия. А также был использован материал, стимулирующий развитие педагогических способностей и демократического стиля взаимодействия. На занятиях обеспечивалось определенное «креативное поле», т.е. пространство возможных творческих решений. Суть – студентам предоставляется возможность на основе непосредственного взаимодействия развить профессиональное, и более того – креативное взаимодействие. Вокруг выполняемых заданий существует поле возможных иных, креативных решений. Дидакти-

ческая значимость «креативного поля» в отсроченности его воздействия на студентов. Кроме того, студентам обеспечивалась возможность выбора по их усмотрению альтернативного пути изучения материала.

Если была необходимость, ситуация проигрывалась многократно, разными студентами, парами, группами. По возможности каждый студент «работал» в каждой роли и с возможно большим числом партнеров. Работа продолжалась до тех пор, пока были желающие попробовать. Обеспечивался принцип добровольности участия в упражнениях, позициях, ролях. Взаимодействие разворачивалось спонтанно, времени на подготовку и «репетицию» не давалось. Промежуточные комментарии вслух не допускались, при необходимости «зрители» могли записать свои впечатления или вопросы, чтобы затем вынести их на обсуждение. Когда все желающие «отрабатывали» ситуацию, начинались групповая дискуссия или диалог. Их содержанием был анализ, осмысление, означивание, оценивание действия, эмоции, мимика, пантомимика т.е. того «материала» взаимодействия, который демонстрировался в процессе выполнения упражнений и проигрывания позиций. Каждый из членов группы приглашался к высказыванию своей точки зрения, своих чувств, возникших у него как в процессе выполнения, так и в процессе наблюдения за работой «коллег», чем и обеспечивалось рефлексивное управление.

Важно было с самого начала следить за соблюдением правил практических занятий: не допускать оценочных суждений (типа «хорошо», «плохо», «правильно», «неправильно» и т.д.), стимулировать высказывания только от первого лица («я думаю...», «мне понравилось», «я удивился» и т.п.).

Задача преподавателя во время занятий состоит в том, чтобы каждый участник получил максимально полную инфор-

мацию о том, как воспринималось его взаимодействие, получал возможность максимально полно высказывать свои мысли и чувства по поводу данной ситуации, а также в процессе диалога, дискуссии поддерживать и сохранять обстановку доброжелательности, взаимного приятия, психологической защищенности каждого.

Подготовка студентов к взаимодействию с обучаемыми в рамках изучения курса «Педагогика» проходила в несколько этапов.

На первом этапе работы «Теория и актуализация», формировалась установка на необходимость овладения педагогическим взаимодействием для успешной профессионально-педагогической деятельности и своей будущей карьеры. В содержание был включен теоретический материал, объясняющий суть педагогического взаимодействия как феномена и его базовые понятия: сотрудничество, поддерживающие действия, статус и авторитет личности педагога, а также понимание того, как присутствие человека может сказаться на деятельности другого (фасилитация социальная); как влияние личности педагога сказывается на учебе учащегося (фасилитация педагогическая); материал, раскрывающий степень актуальности овладения теорией и практикой взаимодействия для жизни вообще и профессиональной деятельности в частности.

Студенты знакомились с оптимальными условиями реализации педагогически целесообразного взаимодействия, качествами и свойствами педагога, необходимыми для личностного взаимодействия с учащимися. Практическую часть составили занятия, включающие как личностно развивающие ситуации приобщения студента к социальному опыту взаимодействия и ценностям гуманистического образования, так и ситуации по формированию общепедагогических знаний.

Технологическими составляющими данного этапа были диалоги, дискуссии, дидактические ролевые игры, предметом которых также выступали вопросы профессиональной идеологии, умений и действий в субъектном опыте взаимодействия, целесообразность их индивидуальных проявлений в жизненных и профессиональных ситуациях.

Приведем примеры некоторых ситуационных задач, которые предлагались студентам на начальном этапе подготовки к педагогическому взаимодействию с обучающимися.

Ситуация «Опорная схема». Каждый студент готовил не просто опорную схему, а произведение искусства по теме «Педагогическое взаимодействие», исходя из обучающего текста. В центре предлагалось изобразить несколько самых главных ключевых понятий. Написать их разными шрифтами. Составить терминологический ряд. Можно изобразить рисунки – символы. Можно все, но одно условие – данная схема должна быть понятна любому из присутствующих, но не примитивна. Время написания – 5-7 минут. По окончании работы преподаватель собирает все работы и для оценки пускает их по кругу. Авторы лучших схем рассказывают о своем творчестве.

Ситуация «Рыбалка». Каждый студент «вылавливает» одно слово, касающееся проблем нравственных основ педагогического взаимодействия, по которому он строит мысль. Каждый субъект «ловит» новое слово.

Ситуация «Ты мне, я тебе». Выходит студент, который совершенно не знаком с тем учебным материалом, который ему предстоит рассказать. Группа должна подсказать всеми доступными способами, но одно условие один человек может подсказать только одно слово.

Работа в режиме ситуаций позволила не только создать условия для теоретического и практического накопления знаний

по основам педагогического взаимодействия, но и получить первичные данные по развитию у студентов таких составляющих субъектного опыта как установки и понятия. В результате наблюдения была обнаружена тенденция в положительном освоении студентами теоретических основ педагогического взаимодействия. Подавляющее большинство обучаемых выразили явную заинтересованность в данной проблеме. В качестве примеров заинтересованности в развитии субъективного опыта взаимодействия можно указать стремление студентов задавать вопросы, в индивидуальном плане консультироваться по интересующим проблемам.

На втором этапе подготовки к педагогическому взаимодействию «Обобщение и углубление», использовались ситуационные задачи, направленные на формирование и развитие такого взаимодействия, которое обеспечивает эффективность деятельности; ситуации, направленные на формирование и развитие таких составляющих взаимодействия как способы решения задач, умения выслушать другую сторону, обсуждать, дискутировать, устанавливать личные контакты. В содержание этапа вошли ситуации совместных переживаний, где отрабатывались умения сопереживать, сочувствовать, соучаствовать, содействовать.

Приведем примеры некоторых ситуационных задач, которые были использованы в ходе работы.

Ситуация «Давай поговорим». Студенты работают в парах. Суть – проиграть алгоритм терпеливого слушателя по следующим параметрам: сделать предложение поговорить, но так, чтобы другому человеку действительно захотелось это сделать; сконцентрировать внимание собеседника на интересующей его теме; установить визуальный контакт с ним; стимулировать его высказывания; продемонстрировать собственную заинтересованность; удовлетворить его потребность в самовыражении; вы-

звать у него положительные эмоции.

Ситуация «Отказ». Ответить отказом в различной коммуникативно-экспрессивной форме: дурачась, приветливо, спокойно, уверенно, категорично и т.д. Затем проиграть отказ в более сложных условиях взаимодействия.

Ситуация «Портрет». Зачитывается фактическое описание внешности, поведения, образа жизни любого литературного героя по выбору студента. Группа пытается выяснить происхождение, возраст, место рождения и жизни, эпоху, материальное состояние, интересы, профессию, воспитание этого литературного героя. Эта же ситуация, но в другом варианте проигрывается тогда, когда есть мало знакомые люди. Суть – определить по внешнему виду, манерам те же параметры, что и у литературного героя. Вариант: по результатам теста о способностях и наклонностях каждого студента группа предлагает варианты тех или иных социальных ролей, на которые реально может претендовать субъект. Каждый получает предполагаемую роль и пробует перед всеми выступить в этой новой роли. Затем все высказывают свое мнение о внешнем и внутреннем соответствии роли для данного субъекта; одного из студентов просят выйти. Группа в его отсутствие моделирует, как он войдет, что будет говорить, и как будет двигаться. Затем, после появления, студента все варианты анализируются, обобщаются. Студенты успешно справлялись с заданием в том случае, если человек был экстровеертивным, но поведение закрытого, замкнутого человека моделировали с трудом.

Ситуация «Наказание». Два студента исполняют роли «учащегося» и «преподавателя», остальные – эксперты. Учащийся плохо себя ведет, преподаватель, наказывая его, сажает на последнюю парту, над которой висит плакат «Остров дураков». Студенты не могли понять, почему страдает ученик. Только тщательное проговаривание психологического состоя-

ния «ученика» проясняло ситуацию.

Ситуация «Поступок». Что продемонстрирует студент – «педагог», то и анализирует группа, а после анализа всем предъявляется список возможных средств взаимодействия, помогающих предотвратить нарушения дисциплины. Выработанные и предложенные средства сравниваются и подводятся итоги.

На третьем этапе подготовки – «Реализация», требовалось расширение границ возможного, дополнительная отработка умений и действий в условиях лично ориентированного образования. На этом этапе разными методами закреплялись, обобщались и совершенствовались отработанные умения, способы педагогического взаимодействия. С этой целью предлагались такие ситуации, которые помогали субъекту апробировать накопленный субъектный опыт во всем его разнообразии; апробировать демократический стиль взаимодействия, партнерство и адекватное использование различных тактик общения.

Ситуационные задачи данного этапа.

Ситуация «Алгоритм партнерства». Студенты работают в моделируемых условиях педагогической деятельности. Один – педагог, второй – учащийся. Необходимо проиграть следующий алгоритм партнерства:

– взаимопределение – «педагог» предлагает «ребенку» личные смыслы и позиции по поводу какого-либо образовательного объекта;

– самостоятельное доопределение – «педагог» и «ребёнок» автономно определяют в личных смыслах и позициях с учетом заявленного смысла партнера, формулируют личную цель, выбирают способ деятельности;

– собственно творческий акт;

– самоопределение по поводу результата деятельности – «педагог» и «ребенок» самостоятельно соотносят цель и ре-

зультат совершенного действия;

- взаимоопределение – совместная рефлексия «ребёнка» и «педагога», поиск общих смыслов и ценностей совершенного;
- самоопределение – автономная глубокая личная рефлексия, эмоциональное реагирование (радость, страдание);
- взаимная реабилитация – сорадование, сострадание;
- личная реабилитация – индивидуальное переживание, утверждение или переоценка личных ценностей;
- достройка «Я» педагога и «учащегося».

Моделируемая деятельность способствовала не только расширению ситуации, но и интенсивной наработке субъектного опыта педагогического взаимодействия.

Ситуация «Я – сообщение». Оглашение субъектом своего состояния и отношения к поступку и действию другого субъекта как к явлению. Например, человек подарил цветы – «Я всегда восхищаюсь людьми...».

Ситуация «Ты – сообщение». Группа разбивается на диады или триады: один сообщает, что он сделал, а другие реагируют тем способом, который задается либо преподавателем, либо членом группы. На данном этапе эти задания выполнялись успешнее и продуктивнее, чем в предыдущем. Студенты могли объяснить, как и почему они оказывают влияние друг на друга.

Ситуация «Презентация». Каждый студент рассказывает значимый интересный случай из своей жизни, характеризующий лучшие стороны его личности. Варианты: субъект представляет себя любым способом, но с условием вызвать симпатию и поддержку аудитории. Это упражнение студенты смогли выполнить только на данном этапе. Вначале они испытывали значительные затруднения в самопрезентации: не могли найти подходящий эпизод, соответствующие слова и действия, но по мере генезиса субъектного опыта обретали уверенность в себе и

смогли успешно выполнить задание.

Ситуация «Телеграмма». Вспомнить прошедшие занятия, лично развивающие ситуации, которые были использованы на предыдущих занятиях, понятия по проблемам педагогического взаимодействия, проговаривая про себя существенное. Постараться удержать эти слова как бы «на пороге сознания», ограничиваясь только ощущением готовности их произнести. Затем в уме свернуть информацию до текста телеграммы, оставляя самое главное. Вслух можно произнести только одно предложение, но такое, чтобы аудитории было понятно, о чем идет речь. Вариант этой лично развивающей ситуации: студентам даётся учебный текст по проблемам педагогического взаимодействия. Задача студента заключается в следующем – сначала свернуть этот текст ровно в половину, затем до объема телеграммы, а затем до 5 слов при условии сохранения сути.

Как показывает практика, на данном этапе одним из наиболее существенных результатов является сознательное применение сформированных умений взаимодействия, самостоятельный поиск и конструирование новых форм взаимодействия для решения новых ситуаций.

Логическим завершением проделанной работы было поведение «Тренинга педагогического взаимодействия», в котором также использовались ситуационные задачи. Цель данного тренинга: обобщение и систематизация полученных знаний по проблеме педагогического взаимодействия с обучающимися.

Особое место в системе педагогических условий развития субъектности студента занимает организация его рефлексивной деятельности. Так как развитие субъектности – процесс внутренний, то судить о нем может, прежде всего, сам субъект развития, субъект деятельности. Оценка результативности, конструктивности развития, саморазвития осуществляется субъек-

том через самонаблюдение, саморазмышление, самоанализ, т.е. через рефлексию. Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования студентами (участниками педагогического взаимодействия) состояния своего развития, саморазвития и причин этого.

Педагогическая рефлексия предполагает взаимоотображение, взаимооценку участников педагогического процесса, состоявшегося взаимодействия, отображение преподавателем состояния развития студента и наоборот. Рефлексия в педагогическом процессе вуза – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической образовательной ситуацией, с тем, что составляет эту ситуацию: преподавателем, учащимися, содержанием, способами взаимодействия, педагогическими технологиями, педагогическими средствами и условиями и т.д. Суть ситуационной задачи состоит во взаимодействии педагога и студента, где деятельность одного детерминирует определенную деятельность другого.

Процедура рефлексивной деятельности участников педагогического процесса вуза включает следующие компоненты: 1) фиксирование состояния развития; 2) определение причин этого; 3) оценку продуктивности развития от состоявшегося педагогического взаимодействия.

На втором этапе «Обобщение и углубление», в ходе подготовки студентов к педагогическому взаимодействию с обучающимися, были разработаны и использованы ситуационные задачи повышенной сложности, направленные на самоанализ, самопонимание, рефлексию – ситуации созидания собственного «Я». Они были призваны обеспечить взаимопонимание, независимость, формирование умений презентовать себя и репрезентовать себя, имитировать педагогически необходимое психологическое состояние, рефлексировать, производить

смысловые преобразования в себе и других, принимать человека таким, каков он есть.

Приведем примеры некоторых ситуаций, которые были использованы.

Ситуация «Поддержка». Публичное оглашение достоинств партнера, причем не выдуманных, а реальных. Например, человек жалуется на товарища. Ответ: «Ты такой впечатлительный». Студенты, особенно юноши, затруднялись вербальных подкреплений. Ограничивались банальными фразами, стереотипами. Ситуация требовала дополнительной подготовки.

Ситуация «Комплимент». Создание у партнера определенного состояния или побуждения к действиям с помощью слов, несущих позитивную информацию, подчеркивающих значимость личности. Например, комплимент «Вы всегда находите выход из положения».

Ситуация «Чувства». Студенты в диадах или триадах рассматривают детские фотографии друг друга и затем описывают свои переживания по поводу эмоционального состояния изображенного ребенка. Партнер, являющийся изображенным, передает свои переживания.

Ситуация «Зеркало». Уподобление другому человеку. Сначала внешнее подражание по отраженному типу, а затем с усложнением: внутренний обмен позициями и временное «влезание в чужую шкуру». Вариант: свободное перемещение «туда и обратно». Очень продуктивное для само- и взаимопознания упражнение. Для достижения результата необходимо было проигрывать данную ситуацию неоднократно.

Ситуация «Стили». Студентами предлагаются различные реальные ситуации взаимодействия на занятиях в учреждении профессионального образования. Каждая из предложенных ситуаций разрешается разными стилями: авторитарным, либеральным, демократическим. Результаты анализируются как с

точки зрения самоощущений, так и внешнего восприятия стилизованных проявлений. Студентам успешнее удавалось продемонстрировать авторитарный стиль. Проигрывание другим стилем обнаруживало как свои возможности, так и пути выхода из сложных ситуаций.

Для развития у студентов рефлексивных умений и навыков, был разработан блок ситуационных задач, которые условно названы «Блок ошибок», ведь именно анализ ошибок способствует развитию рефлексивных умений и повышает способность к самоанализу собственной деятельности.

Приведем примеры таких ситуационных задач.

Ситуация «Восприятие». Студенты проигрывают ситуацию знакомства с группой учащихся учреждения профессионального образования, где дети с ярко выраженной субкультурой: рокеры, панки, хиппи и т.д., есть дети «очкарики», «гиперактивные», с отклонениями в поведении, «толстячки» и т. д. Необходимо отрефлексировать свои ощущения при педагогическом взаимодействии с каждым социальным типом учащихся и попытаться отказаться от стереотипного восприятия каждого учащегося.

Ситуация «Спор». Студенты работают в диадах или триадах по карточкам с задачами, содержащими противоположные мнения, взгляды, интересы на одно и то же педагогическое событие. Каждый член группы выбирает один из вариантов решения, записывает его. Затем субъекты меняются карточками, каждый ищет свое решение самостоятельно. Затем варианты решений обнародуются, а позиции аргументируются. Результат анализируется группой.

Для решения данных ситуаций использовались несколько алгоритмов работы, состоящих из серий заданий.

Алгоритм № 1: – словесно описать ситуацию; назвать воз-

возможные варианты поведения в данной ситуации: правильные и неправильные; выбрать оптимальный способ поведения в данной ситуации.

Алгоритм № 2: – дать коллективное описание ситуации; назвать все отрицательные приёмы работы, исходя из рассматриваемой ситуации; выбрать несколько правильных приемов работы; назвать причины, такого поведения в данной ситуации.

Алгоритм № 3: – дать словесное описание ситуации; назвать возможные причины поведения ребенка; назвать все возможные варианты поведения в данной ситуации; назвать приемы, которыми нельзя пользоваться в данной ситуации.

Решение всех ситуаций завершалось анализом, включающим вопросы такого типа, как: возможность поставить себя на место преподавателя; какие эмоции вы испытывали бы на месте преподавателя; смогли бы Вы управлять своими эмоциями в подобной ситуации, проявлять толерантность и тактичность; возможность представить себе то, что Вы оказываетесь свидетелем данной ситуации; какова была бы Ваша первая реплика; какова вероятность использования юмора в данной ситуации.

Студенты постепенно осознавали, что вся работа спроецирована на более отдаленные результаты, которые сказываются на возникновении в учебной деятельности личностного смысла приобретаемых профессионально-педагогических знаний.

Было установлено, что наиболее продуктивно занятия проходили в тех группах, где поощряли студентов к самодиагностике, актуальной для них в данный момент. С этой же целью в группах обсуждались все случаи практического применения накопленного субъектного опыта педагогического взаимодействия. Постоянно акцентировалось внимание на удачном включении педагогического взаимодействия в повседневную практику.

Итак, важнейшая характеристика ситуационной задачи – интегративность, практически любая ситуационная задача характеризуется интегративностью теории и практики, учебного и воспитательного процесса, интеграцией субъектов педагогического взаимодействия, междисциплинарной интеграцией [5].

Еще одной проблемой, которая встает перед преподавателем, является проблема оценивания ситуационных задач. С этой целью нами были разработаны критерии оценки ситуационной задачи [12], которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Критерии оценки ситуационной задачи

№ п/п	Критерии оценки	Баллы
1.	Студент самостоятельно и правильно решил ситуационную задачу, уверенно, логично, последовательно и аргументировано излагал свое решение, используя понятия профессиональной сферы	5
2.	Студент самостоятельно и в основном правильно решил ситуационную задачу, уверенно, логично, последовательно и аргументировано излагал свое решение, используя понятия профессиональной сферы	4
3.	Студент в основном решил ситуационную задачу, допустил несущественные ошибки, слабо аргументировал свое решение, используя некоторые понятия профессиональной сферы	3
4.	Студент в основном решил ситуационную задачу, допустил несущественные ошибки, не смог аргументировать свое решение	2
5.	Студент не решил ситуационную задачу или решил с грубыми ошибками	1

Таким образом, возможности ситуационных задач состоят

в способности изменить субъект-объектные отношения на субъект-субъектные, отношения сотрудничества, сотворчества, партисипации [13]. Развитие у студентов умений решать ситуационные задачи следует рассматривать как средство подготовки будущих педагогов к взаимодействию с обучаемыми, так как ситуационная задача позволяет каждому студенту проявлять инициативу, самостоятельность, стимулирует их к применению методов решения проблемы на основе полученных знаний, а также жизненного опыта. Посредством решения ситуационных задач будущий педагог погружается в квазипрофессиональную деятельность в условиях учебной группы, отрабатывает наиболее сложные ситуации взаимодействия с обучаемыми для того, чтобы, столкнувшись с ними в реальной практической деятельности, иметь соответствующий опыт профессиональной деятельности. Благодаря моделированию реальной ситуации в условиях учебной группы, студент будет наглядно представлять, как ему действовать в различных ситуациях взаимодействия с обучаемыми.

2.2. Игры на развитие межличностного взаимодействия

Игровой метод обучения предполагает определение цели, направленной на усвоение содержания образования, выбор вида учебно-познавательной деятельности и формы взаимодействия педагога и студентов.

Игровые методы эффективны и характеризуются наличием игровых моделей, объекта, процесса или деятельности; активизацией мышления и поведения студента; высокой степенью задействованности в учебном процессе; обязательностью взаимодействия студентов между собой и преподавателем; эмоциональностью и творческим характером занятия; самостоятельно-

стью студентов в принятии решения; их желанию приобрести умения и навыки за относительно короткий срок.

Главной целью учебных игр является формирование у будущих педагогов умения сочетать теоретические знания с практической деятельностью. Овладеть необходимыми профессиональными умениями и навыками студент сможет только тогда, когда сам в достаточной степени проявляет к ним интерес и прилагает определенные усилия, то есть сочетает теоретические знания, полученные на лекциях, семинарах и самостоятельно, с решением конкретных задач и ситуаций.

Игровая деятельность выполняет такие функции: *побудительную* (вызывает интерес у студентов); *коммуникативную* (усвоение элементов культуры общения будущих специалистов); *самореализации* (каждый участник игры реализует свои возможности); *развивающую* (развитие внимания, воли и других психических качеств); *развлекательную* (получение удовольствия); *диагностическую* (выявление отклонений в знаниях, умениях и навыках, поведении); *коррекционную* (внесение позитивных изменений в структуру личности будущих специалистов).

В ходе проведенного нами исследования процесса подготовки студентов педагогических вузов к взаимодействию с обучаемыми, нами был подобран комплекс игр, которые могут быть использованы преподавателями в процессе практических занятий со студентами.

Цель представленных игр заключается в том, чтобы создать условия для полноценного общения, смоделировать такие ситуации, в которых у участников:

- снимается страх перед самостоятельным высказыванием;
- развивается готовность принять и оказать помощь в нужной ситуации;
- прививается навык анализировать свои поступки и происходящие события, осознавать свое отношение к миру;

- формируется умение ценить свою и чужую работу;
- закрепляется чувство радости от совместного труда и творчества.

Занятия строятся таким образом, что каждый участник проживает различные ситуации, определяя свои способности к лидерству, поддержке, творчеству, признанию заслуг другого, убеждению, принуждению, умению отстаивать свою позицию и т.д.

Здесь можно узнать себя в качестве партнера по общению, открыть в себе самые разнообразные стороны личности (и те, которые помогают установить контакт, и те, которые мешают этому). Одно из важнейших качеств ведущего игр на взаимодействие состоит в готовности к импровизации. Поэтому ему стоит соблюдать следующие правила: Будьте взрослым и ребенком; будьте мудрым и непредсказуемым. Не скупитесь на добрые слова своим воспитанникам, но и не заискивайте перед ними. Не отчаивайтесь, если что-то получилось не так, как вы задумали. Не сопротивляйтесь, когда вдруг обнаружите, что дети хотят вас чему-то научить. Не бойтесь творить и ошибаться. Не забывайте благодарить судьбу за то, что к вам идут дети. Пусть вам будет интересно!

Игра «Я дарю тебе...». Играет пара участников. Остальные ограничиваются ролью внимательных наблюдателей. Суть игры: два человека, сидя друг напротив друга, могут в течение нескольких минут дарить самые невообразимые подарки. Однако при этом соблюдаются следующие условия. В начале каждой реплики обязательно звучит благодарность: «Спасибо, Валера (Марина, Игорь и т.д.), за подарок...». Обязательно перечисляются все уже подаренные подарки и добавляется новый. Например, после четвертого обмена подарками можно услышать следующее: – Спасибо, Света! Я тебе подарил стол, ты

мне подарила цветок, я тебе подарил веник, ты мне – посудомоечную машину, я подарил тебе вечный праздник, ты мне – молодильное яблоко, я тебе подарил земной шар, ты мне – остров сокровищ, а я тебе дарю... Кто первый допустит два сбоя подряд? Кто лучше удерживает информацию? Кто в поисках подарков идет нетрадиционным путем? Игра учит не бояться прямого включенного контакта, умению импровизировать, сосредоточенности и доброжелательности.

Игра «Полный комплект». Подготовьте карточки с названиями литературных произведений и именами их главных героев (вариант: историческое событие и его участники и т.д.). Задание: каждый участник получает карточку с названием литературного произведения или с именем героя. По знаку ведущего все дважды громко читают то, что написано на карточках. Цель игры заключается в том, чтобы как можно скорее объединить героев с произведением (событие с участниками). Вопросы к обсуждению: легко ли найти «своего человека»? Что или кто мешает воссоединению? Какие еще задания можно было бы предложить?

Игра «Соберемся вместе». Участники разбиваются на небольшие группы по 6–8 человек. Ведущий предлагает самые разнообразные задания:

- построиться в ряд в соответствии с алфавитом по первой букве имени;
- построиться в ряд в соответствии с алфавитом по последней букве имени (фамилии, по второй букве и т.д.);
- найти свой способ построения группы. Какая группа быстрее реагирует на задания? Какая нашла наиболее интересный способ самоклассификации?

Игра «Скульпторы». Задание: сегодня вы – скульпторы. Как говорят ученые, самый податливый материал – это сам человек. Выберите себе пару. Перед каждым из вас та самая

«глыба мрамора» (ваш друг), из которой можно вылепить очень многое. Для разминки сначала сотворите из «глыбы» скульптуру мыслителя. Спасибо! А теперь такую композицию, которой можно дать название «Счастливый человек», «Монстр из фильма ужасов». Итак, скульпторы уже разогрели свое воображение и готовы создать совершенно оригинальное произведение, которое вы назовете... Прекрасно! Изменим роли: теперь «материал» станет скульптором, создателем, и наоборот. Новые творцы могут делать со своими бывшими скульпторами все, что угодно. Только не забудьте назвать ваше творение. Новая задача: придайте своей скульптуре угрожающую позу, а затем включите себя в эту скульптурную композицию. Только обратите внимание: если ваш партнер – воплощение угрозы, то вы должны играть роль жертвы. Приглядитесь: не напоминает ли вам эта скульптурная композиция одну из возможных жизненных (школьных, домашних и т.д.) ситуаций? Теперь те, кто был в позе угрозы, отойдите в сторону (жертвы, оставайтесь на месте!) и посмотрите, как испуганно и жалко выглядят ваши «ученики». Помогите им: подстройтесь, словно защищая, обещая безопасность... Замечательно! «Жертвы», отойдите и посмотрите, какими бережными и заботливыми могут быть ваши «педагоги» (родители и т.д.). Вернитесь к ним и в последний раз создайте скульптуру, которую поставят в вашей школе как педагогический символ содружества Учителя и Ученика. Всем спасибо! Игра сводится к невербальной форме человеческого взаимодействия. В первой части скульпторам дается возможность выплеснуть отрицательные эмоции (создавая угрожающих монстров), а затем участники без помощи слов, по мимике и жестам угадывают настроение другого человека, подстраиваются и принимают позицию партнера. «Сказка о тройке» Участники объединяются для игры в тройки. Каждый игрок

присваивает себе обозначение А, В или С. Затем ведущий сообщает задание: тройка должна выработать общее решение – в какой цвет покрасить забор (или назначить место встречи и т.д.). Но ситуация осложняется тем, что каждый игрок лишен одного из каналов восприятия или передачи информации: – игрок А слепой, зато он слышит и говорит; – игрок В глухой, но может видеть и двигаться; – игрок С парализован: он все видит и слышит, но при этом не может двигаться и говорить. Для полноты ощущений предложите участникам завязать глаза, заткнуть уши, привязать себя к стулу и т.д. Готовы? А вот теперь – за переговоры! Сколько времени понадобится тройкам на выработку общего решения? Какую стратегию выберут участники в достижении цели? Какие чувства испытывает человек, обделенный в плане общения? Как можно помочь этим людям?

Игра «Гусеница». Не забудьте обзавестись воздушными шариками – по одному на каждого участника. Задание: надуйте шары: чем больше будет шарик, тем в дальнейшем вам будет легче с ним работать. Постройтесь цепочкой, соблюдая следующие условия:

- руки каждого участника лежат на плечах впереди стоящего;
- воздушный шар зажат между животом одного играющего и спиной другого;
- дотрагиваться до воздушного шара (поправить, придерживать и пр.) строго воспрещается;
- первый в цепочке участник держит свой шар на вытянутых руках.

Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук вы все должны пройти по определенному маршруту. Будьте готовы к тому, что вас ожидают разнообразные препятствия: натянутые веревки, перевернутые стулья, развороты в самых неожиданных

местах... Ваша задача: пройти через все это и вернуться на исходные позиции. Игра учит доверию. Почти всегда партнеров не видно, хотя слышны их голоса. Но успех продвижения всех зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с действиями остальных участников. Для наблюдающих: где располагаются лидеры – в начале, в середине или в конце цепочки? Кто регулирует движение «живой гусеницы»?

Игра «Прогулка с компасом». Еще одна игра на доверие. Группа разбивается на пары, где есть ведомый («турист») и ведущий («компас»). Каждому ведомому (он стоит впереди, а ведущий сзади, положив партнеру руки на плечи) завязывают глаза. Задание: пройти все игровое поле вперед и назад. При этом «турист» не может общаться с «компасом» на вербальном уровне. Ведущий («компас») движением своих рук помогает ведомому держать направление, избегая препятствий – других «туристов» с «компасами». Обсуждение: описать ощущения человека с завязанными глазами, который вынужден полагаться на своего партнера. Что способствовало или что мешало чувству доверия? Как ведущие помогали своим ведомым?

Игра «Весь покрытый зеленью...». Приготовьте два-три листа ватманской бумаги, краски, кисточки, карандаши. Задание: представьте себе, что вы попали на необитаемый остров. Только не пугайтесь, ведь с вами волшебные краски. Все (повторяю и подчеркиваю), все, что вы нарисуете этими красками, сразу становится реальностью: еда, одежда и пр. Итак, выбирайте свою часть острова – и за дело. Суть игры: это игра с элементами диагностики. В ходе ее сразу выделяются малые группы (как правило, они совместно выбирают части острова); лидеры, которые руководят тем, что, как и где рисовать на острове, и непринятые, которым или не нашлось места на острове, или они сами предпочитают не втягиваться в общую деятельность. Обратите вни-

мание на реплики участников – приказы, просьбы, предложения? Кроме того, выясните, что рисуют спасенные. Дома? Прекрасно! Дороги, машины – тоже неплохо... А есть ли на вашем острове театр? Библиотека? Школа, наконец? Выбор тех или иных предметов характеризует систему ценностей участников игры. Мы предлагаем вам поговорить об истинных и ложных, ближних и дальних ценностях в нашей жизни.

Игра «Не в своих санях». Эта игра развивает умение принять иной образ жизни, как бы ни был он далек от нашего собственного. Ведущим заранее подготовлены карточки двух видов. На одних карточках обозначены наименования (людей и предметов), на других – ряд вопросов. Задание: добровольцам раздаются карточки с названиями. Участники игры оповещают группу о своем наименовании. Затем им задаются вопросы, на которые они должны ответить в соответствии со своим новым положением. Например, Галина получила карточку с названием «лягушка». На вопрос «Твоя любимая пища?» она уверенно отвечает: «Мухи!». Наименования: лягушка, утес, коротышка, дылда, толстяк, йог, помидор, чукча, китаец, человек с легким характером, человек с тяжелым характером, мальчишка 12 лет, 15-летняя барышня, учитель, проработавший в школе 15 лет, и т.д. Вопросы: Ваша любимая еда? Что вы любите делать больше всего на свете? Чем вас можно рассмешить? Какими словами вас можно сделать счастливым? Печальным? Злым? Гордым? Уверенным? И т.д. После игры попробуйте ответить на вопросы: Легко или трудно показалось для вас прокатиться «в чужих санях»? Почему все-таки нам иногда так хочется оказаться не «в своих санках»?

Игра «Маска, я тебя знаю?». Для того чтобы принять человека, нужно уметь наблюдать, анализировать, сопоставлять... Попробуем? Инструментарий: по два листа бумаги на каждого

участника, карандаши, фломастеры, ручки. Задание: каждый из включенных в перцептивный блок общения рисует на одном листке автопортрет (можно для узнавания подчеркнуть детали внешности, одежды и пр.), а на другом пишет не меньше 10 слов, которые по-разному характеризуют его образ жизни (например, баскетбол, привлекательность, счастье, любит молодежную эстраду и т.д.). Затем все листы с портретами складываются в одну стопку, а с характеристиками – в другую. Каждый из участников наугад берет листок из любой стопки и ищет соответствующий ему в другой стопе. При этом желательно обосновать свой выбор. Вопросы для размышления. Что труднее: установить портретное или внутреннее сходство? Можно ли некоторые характеристики (или портреты) отнести ко многим людям? Почему да или почему нет? Что различает людей? Хорошо ли, что люди отличаются друг от друга? Почему да или почему нет?

Игра «Роялисты и анархисты». Игровое поле становится королевством. Выбирается король или королева. В руки ему (ей) дается символ власти: мяч. Король (или королева) неподвижны, то есть они не могут передвигаться по полю. Остальные – анархисты – свободны в своих передвижениях. Однако король или королева имеют возможность привлекать анархистов на свою сторону, делая их убежденными сторонниками королевской власти – роялистами. Для этого королеве необходимо попасть мячом в любого из игроков. Новоявленный роялист с этих пор не может передвигаться, однако он способен «отмечать» мячом новых роялистов. Передача мяча осуществляется через королеву. Вопросы к размышлению. Легко ли менять убеждения по мановению царственной руки? Что можно сделать, чтобы избежать удара мячом? Как осуществлялся процесс увеличения числа роялистов? Были ли роялисты-добровольцы? Как осуществлялась

связь и управление между сторонниками монархии? А между анархистами? И т.д.

Игра «Поделись со мной секретами». Психологи утверждают, что в процессе взаимопонимания большую роль играет дистанция и позиции общающихся. Не будем принимать это утверждение на веру, но попытаемся его обыграть. Форма игры парная. Задание: распределите роли – в каждой паре должен быть «психиатр» и «клиент». «Клиенту» необходимо продумать проблему, которую он собирается решить с помощью своего «психиатра». Поэтому позиция «доктора» не пассивное слушание, но активное включение в процесс решения. Поставьте стулья таким образом, чтобы при разговоре вы могли видеть лица друг друга. Теперь можно приступить к изложению и решению проблем. Начали! Затем «психиатры» должны встать на стул, в то время как «клиенты» продолжают сидеть. При этом обсуждение не должно прерываться. (Каждый из этапов игры занимает от 3 до 5 минут.) После игры предлагаются вопросы для обсуждения. Когда, на ваш взгляд, процесс принятия партнера протекал более безболезненно? Что вы почувствовали в тот момент, когда оказались разделены пространством в процессе контакта? Какую параллель вы можете провести между только что обыгранной ситуацией и ежедневной школьной жизнью?

Игра «Карусель». Игра идет вкруговую. Нужны бумага и ручка для каждого участника. Задание. Сейчас мы займемся эпистолярным жанром. В конце занятия каждый из нас получит по письму, в написании которого примут участие все присутствующие. Но прежде всего подпишите свой лист в нижнем правом углу (имя, фамилия – как вам захочется) и передайте его соседу справа. У вас на руках оказался лист, на котором стоит имя вашего соседа. Адресуйте ему несколько слов. Что писать? Все, что вам хочется сказать этому человеку: добрые слова, по-

желание, признание, сомнение; это может быть и рисунок... Но ваше обращение должно уложиться в одну-две фразы. Для того чтобы ваши слова не были прочитаны никем, кроме адресата, нужно загнуть верхнюю часть листка. Затем этот листок передается соседу справа. А вам таким же образом приходит новый лист, на котором вы можете написать короткое послание следующему человеку. Так продолжается до тех пор, пока вы не получите листок с вашими собственными именем и фамилией. Это письмо, сделав круг, побывало в руках каждого из участников, и каждый написал вам то, что, может быть, давно хотел сказать. В результате такого кругового письма каждый из участников обменивается взаимными «эмоциональными поглаживаниями». Ведущий советует этот лист сохранить и в трудные моменты жизни заглядывать в него, чтобы вспомнить, каким «веселым», «надежным», «воспитанным», «игривым» и т.д. видят тебя окружающие люди. Таким образом, игра «Карусель» имеет еще и пролонгированный психотерапевтический эффект. Игры на взаимодействие помогают человеку:

- лучше узнать себя самого, понять свое отличие от других;
- найти и укрепить новые средства и пути для взаимной поддержки людей в групповом взаимодействии (поддерживающие слова и невербальные формы общения, предложение ситуаций, в которых люди не боятся проявить себя, имеют возможность выглядеть так, как хочется самому человеку, и т.д.);
- развивать такие способности, которые одновременно учат и лидирующей роли, и роли рядового участника в ситуациях группового решения;
- развивать способность к открытому взаимодействию с миром, сохраняя при этом свою индивидуальность.

Таким образом, игры, введенные в учебный процесс при соблюдении ряда условий, являются эффективным средством подготовки студентов педагогических вузов к взаимодействию

с обучающимися. Игра рассматривается как разновидность комплексного многокомпонентного средства педагогической коммуникации, позволяющего включать студентов в ситуации, близкие к их будущей профессиональной деятельности.

В ходе проведенного нами исследования было установлено, что игры значительно повысили уровень сформированности умений и навыков педагогического взаимодействия у студентов, оказали влияние на формирование у них положительного отношения к профессии, на общую удовлетворенность студентов подготовкой к практической педагогической деятельности. В результате исследования был сделан вывод, что введение игр в традиционную систему психолого-педагогической подготовки будущих учителей к взаимодействию с обучающимися является переходом от теории к практике, повышает ее эффективность, требует незначительного времени, дает возможность формировать коммуникативные умения, которые в традиционных условиях не формируются.

2.3. Тренинг формирования навыков педагогического взаимодействия

Тренинг сегодня стал самой распространенной интерактивной технологией среди методов игрового обучения, предметом которых является профессиональное взаимодействие. Основной целью тренинга является формирование межличностной составляющей будущей профессиональной деятельности путем развития психодинамических свойств человека и формирования его эмоционального интеллекта, мета компетентностей. На тренинге реализуются следующие задачи:

– практическое применение знаний, умений и навыков профессионального взаимодействия;

– открытие, осознание и демонстрация поведенческих паттернов, манер, индивидуального стиля коммуникации и др.

В отличие от теоретических схем, предлагаемых в лекционных курсах, имеющих, как правило, мало вариантов, в процессе тренинга у его участников формируются наиболее продуктивные приемы и способы взаимодействия, основанные на индивидуальных особенностях человека и его коммуникативной компетентности. Высокая образовательная результативность тренинга определяется также тем, что он, будучи построен на моделировании реальных профессиональных ситуаций, требует от участников активной включенности в процесс общения и мобилизации интеллектуального и аналитического потенциала.

При использовании разнообразных интерактивных технологий в процессе тренинга обычно предусматривается столкновение участников с релевантными ситуациями (от англ. *relevant* – уместный, относящийся к делу), возникающими в их реальной профессиональной деятельности, но не разрешаемых на основании использования стандартных, традиционно применяемых техник и тактик поведения. Это важно для поиска оптимальных путей разрешения ситуаций, выработки эффективного сценария делового взаимодействия, подбора вербального и невербального репертуара, снимающего агрессию, развивающего толерантность и вовлекающего партнера в доброжелательное сотрудничество.

Активизирующий эффект тренинга обусловлен также созданием особой *учебно-экспериментальной обстановки*, обеспечивающей понимание участниками взаимодействия того, какие индивидуальные и групповые психологические события разворачиваются в процессах межличностного общения, интенсивной обратной связью и формированием практических умений, необходимых в повседневной работе. Участники занятия становятся очевидцами того, как и каким образом каждый из

них *влияет на других*, какова при этом *роль совместной деятельности* и ее содержание, как ситуация в целом (т.е. динамика взаимоотношений и действий) управляет поведением отдельных обучаемых и всей группы. Обычно на тренинге используется трехуровневая модель обучения: *приобретение* → *демонстрация* → *применение*.

В рамках каждого элемента обозначенной модели используются разнообразные технологии. Так, для *приобретения знаний* в тренинге используется информация, мини-лекция, сообщение; для *демонстрации* – ролевые игры, кейсы и кейс-стади, живые иллюстрации и видеофильмы; для *применения* – ролевые и имитационные игры, моделирование. Часто в реальной практике педагоги игнорируют третью часть обучения, что приводит к снижению его эффективности. Необходимо дать возможность участникам пронаблюдать желаемое поведение. Это можно сделать с помощью видео-, аудиоматериалов.

В практике профессиональной педагогической подготовки используются разнообразные виды тренингов, которые достаточно часто применяются в учебном процессе, например, тренинги социальных навыков, прогнозирования поведения, развития презентационных навыков и умений, креативности, выработки стрессоустойчивости, тренинги лидерства, ораторского мастерства, сенситивности (прогнозирования поведения), коммуникативные. Большую эффективность в подготовке специалистов в сфере педагогики дают *коммуникативные тренинги* по развитию вербальной и невербальной компетентности обучаемых, их интерактивных умений и навыков. Организация процесса общения в таком тренинге, т.е. обучение деятельностью, и есть главное средство осуществления коррекционных воздействий, оно рассматривается как синтез взаимодействий.

В современной педагогической практике становится востребованным *тренинг партнерских отношений*, так как возросшая потребность практики в налаживании повсеместных партнерских отношений требует все большего числа обученных этому специалистов. Партнерство предполагает согласование интересов и намерений, совместную рефлекссию и использование договора (или договоренностей), который служит одновременно и средством объединения, и средством оказания давления. Вместе с тем известно, что психологическое равенство и свобода не могут насаждаться или внедряться насильственными методами, ибо в этом случае они превращаются в свою противоположность. В то же время, если не заниматься коррекционной деятельностью индивидуальных особенностей самих педагогов, то стиль многих из них становится авторитарным. Участие в тренинге как интерактивной технологии не позволяет выбирать приемлемый для каждого участника индивидуальный стиль взаимодействия. Здесь работает норма, постулат: равенство обязательно для всех.

Главная цель такого тренинга состоит не только в уходе от стрессовой повседневности, психологической разрядке, но и в адаптации, формировании психологической готовности педагога к реальной сложности его межличностных и деловых отношений. Партнерские отношения альтернативны не только авторитарным, но и манипуляторским механизмам общения, направленным, как правило, на удовлетворение интересов лишь того, кто стремится подчинить своему влиянию других. Человек-манипулятор преднамеренно не воспринимает своих собеседников в качестве равноправных партнеров, а, следовательно, считает их недостойными уважения и внимания.

Партнерские отношения, в отличие от манипуляторских, предполагают открытую и доступную для понимания участни-

ков тренинговой группы мотивацию действий собеседников. На таком тренинге очень важной становится послеигровая дискуссия или разносторонняя рефлексия по поводу того, что происходило в тех или иных «разыгрываемых» на тренинге ситуациях взаимодействия участников. При этом анализу подвергаются не только речевые сигналы, действия участников, но и невербальное реагирование обучаемых и руководителя тренинга на те или иные коммуникативные ситуации.

В процессе проведения тренинга прописываются процедуры занятий и протоколы по их итогам, готовятся и создаются специальные наглядные пособия, мультимедийное сопровождение. По окончании тренингов разрабатываются анкеты для обратной связи и диагностики приобретенной компетентности «на выходе», пишутся отчеты, анализируются итоги достижения поставленных целей.

Для того чтобы добиться эффективности обучающего тренинга, педагогу необходимо следовать следующим рекомендациям:

- следить за временем, чтобы закончить вовремя;
- избегать длительной «дискуссии по общим вопросам» или «возвращения к вопросам, оставленным на потом»;
- предложить коллективное задание («выгрузить» из игры) на три-пять минут и завершить его публичной презентацией;
- оставить под конец игрового занятия какую-нибудь важную информацию или предложить нужный раздаточный материал;
- получить от участников обратную связь, например, выяснить, какие эмоции и чувства они испытывали во время тренинга, в данный момент;
- напомнить обучаемым, чего им удалось достичь («сухой остаток»), или написать на доске вопросы, за которые можно будет взяться на следующем занятии;

– поблагодарить всех за сотрудничество в достижении целей учебной программы.

Тренинг формирования умений и навыков педагогического взаимодействия с обучаемыми использовался нами на завершающем этапе подготовки студентов к педагогическому взаимодействию.

Программа тренинга «Формирование умений и навыков педагогического взаимодействия»

Цель – профессиональная подготовка будущих педагогов к не директивному межличностному взаимодействию с обучающимися, носящему характер помощи и поддержки.

Данный тренинг направлен на решение следующих **задач**:

– укрепление личностной и профессиональной самооценки участников, осознание ими своих личностных особенностей и творческих возможностей;

– развитие представлений о себе как о субъекте образовательного процесса;

– коррекция и развитие педагогических установок участников, формирование партнерского стиля межличностного взаимодействия.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса в тренинговой среде

Субъектами тренингового образовательного процесса являются все участники группы и ведущий (ведущие).

Главное – это формирование с первого же занятия специфической общности с характеристиками коллектива, команды, семьи. Именно эта общность становится инструментом личностного развития каждого участника. Формированию и саморазвитию этой общности уделяется постоянное внимание ведущего. Такая общность создает среду не напряжения и эмоцио-

нального комфорта, ощущение безопасности, доверия, открытости. Это стимулирует возникновение и развитие отношений сотрудничества между всеми субъектами образовательного процесса, позволяет участникам экспериментировать над своим поведением, не стесняясь ошибок, актуализирует, таким образом, личностное саморазвитие каждого участника.

Помещение для тренинга и его оборудование

Помещение для занятий должно быть автономным, достаточно просторным, хорошо освещенным. В этом помещении необходимо иметь удобные стулья для участников и ведущего, и еще два свободных стула для использования их в отдельных упражнениях. Кроме того, понадобятся индивидуальные рабочие столы для участников и легкая передвижная учебная классная доска.

Полезные детали интерьера: вешалка, мусорное ведро и настенные часы, а также две тумбочки для хранения методических раздаточных материалов.

В «постоянном» помещении будет уместна микровыставка – библиотека «избранной» литературы по вопросам педагогики и практической психологии.

Методическое обеспечение участников тренинга

Большинство упражнений (техник) не требует специального материального обеспечения и может проводиться в самых обычных условиях. Для каждого участника заранее готовится «индивидуальный методический пакет», в который входят бланки для выполнения тех или иных упражнений, необходимые тексты, рисунки, схемы и т. д. Такой «пакет» целесообразно не выдавать весь сразу, а пополнять папку участника по мере выполнения соответствующих упражнений.

Основные принципы проведения тренинга

Наиболее важными принципами организации тренингового образовательного процесса являются безоценочность и приоритет процесса выполнения любого задания над его формальным результатом.

Принцип безоценочности действий и личности участников предусматривает избегание, каких бы то ни было оценочных суждений ведущего об участниках и участников друг о друге.

В начале участники стремятся к таким суждениям. Тактика, ведущего заключается в их нейтрализации и постепенном изживании.

Принцип приоритета процесса деятельности над ее формальным результатом оказывается крайне непривычным. Он тесно связан с принципом безоценочности. В тренинге вообще не существует понятий «правильно» – «неправильно», «справился» – «не справился» и т. п. Здесь важно, что участник, выполняя упражнение, пережил соответствующие ощущения, прошел свой путь развития – который, собственно, и считается психологическим (но не формальным!) результатом данной деятельности. Этот результат в принципе не может быть никем оценен со стороны.

К традиционным принципам функционирования тренинговой группы относятся также: принцип активности участников, принцип исследовательской творческой позиции участников, принцип объективации (осознания) поведения, принцип партнерского (субъект-субъектного) общения.

Принцип активности участников заключается в вовлечение субъектов тренинга в проигрывание ситуаций, выполнение упражнений, структурированное наблюдение за поведением других.

Принцип исследовательской творческой позиции участников заключается в субъективном открытии участниками психологических закономерностей, а также собственных особенностей, свойств, возможностей и творческих ресурсов.

Тренинговая среда – это специфическая креативная образовательная среда, в которой перед участниками постоянно возникают проблемы, требующие нестандартного их разрешения каждым из участников.

Принцип осознания поведения заключается в переводе импульсивных поступков участников в поле осознаваемого с помощью механизма обратной связи, получаемой каждым участником от других членов группы.

Принцип партнерского общения заключается в том, что в межличностном общении участников постоянно учитываются интересы, чувства, переживания каждого субъекта образовательного процесса.

Комплексная реализация данных принципов создает особые возможности для личностного саморазвития всех субъектов образовательного процесса в тренинговой образовательной среде.

Режим проведения тренинга

Наиболее подходит ежедневная форма шестичасовых занятий продолжительностью в одну неделю (30 или 36 часов). Возможно проведение тренинга-марафона. В этом случае используются два или три выходных дня. Занятия продолжаются по 10 часов в день.

Наиболее эффективной организацией занятий считается проведение недельного 30-ти часового тренинга, а затем встречи участников данной группы, допустим, раз в месяц («группы встреч»).

Стратегия использования упражнений (техник)

В настоящее время специалистами разработаны тысячи упражнений, игр, психотехник, используемых в тренингах. На

практике ведущие осваивают до мельчайших нюансов и активно используют в своих тренингах несколько десятков техник. В то же время, широкий арсенал психотехник, находящийся в распоряжении ведущего, позволяет ему всегда выбрать упражнение, наиболее соответствующее ситуации в группе «здесь и сейчас». Тренинговые упражнения применяются ведущим в зависимости как от целей и общей стратегии данного занятия, так и в зависимости от конкретной ситуации, сложившейся в группе.

Обычно, используется следующая стратегия. Вначале предлагаются упражнения, направленные на снятие напряжения участников, преодоление их закрытости и недоверия к партнерам.

Далее используются техники, направленные на расширение перцептивного опыта участников, развитие эмпатии, стимулирование идентификации с партнерами по взаимодействию.

Создание ситуаций не успешности участников в выполнении заданий, когда участники пытаются использовать привычные им манипулятивные и авторитарные стратегии поведения, закладывает психологическую основу и готовность участников к освоению, новой для них, партнерской стратегии межличностного взаимодействия. Этому посвящен следующий этап тренинга.

Важное место в тренинге отводится упражнениям, направленным на укрепление личностного самопринятия, повышение самооценки, построение перспективных линий своего профессионального и личностного развития.

В заключительной части используются упражнения обобщающего характера, которые направлены на стимулирование осознания себя как профессионала и человека, своего места в мире, на переосмысление системы ценностей.

Тактика выбора упражнений

При выборе комплекса конкретных упражнений (игр, техник) можно опираться на следующие критерии:

- соответствие упражнений основной цели занятия;
- последовательность перехода от более простых к более сложным упражнениям;
- наличие связи между отдельными упражнениями, обеспечивающей единое восприятие всего «мероприятия»;
- необходимая смена ритма жизнедеятельности участников, чередования разговоров и действий;
- чередование совместной групповой, парной и индивидуальной деятельности участников;
- предоставление каждому участнику возможностей для самореализации, ограничение узурпации инициативы наиболее активными участниками;
- возможности для спонтанного передвижения участников в образовательном пространстве;
- получение участниками удовольствия от занятий;
- возможность каждого участника принять участие во всех упражнениях и обсуждении их результатов.

Гибкость в выборе упражнений

Всегда важно четко представлять, как начинать встречу и чем ее заканчивать. Разработанный план проведения занятий должен быть законченным, но не окончательным. Этот план часто приходится корректировать в зависимости от сложившейся в группе обстановки.

Гибкость ведущего позволяет участникам почувствовать, что все, что делается, делается именно для них, а не является стандартной процедурой, под которую все должны подстраиваться. Это способствует усилению мотивации активного участия в тренинге.

Экстремальные ситуации

В ситуации тренинга затрагиваются глубоко личностные проблемы его участников. Даже при взаимно доброжелательном, корректном поведении всех участников группы и четкой

работе ведущего могут складываться обстоятельства, способствующие возникновению психотравмы кого-либо из участников. Это может быть связано как с ощущением своей не успешности в какой-то деятельности, неосторожным словом партнера, произвольной оценкой действий или личности участника группой или тренером. Естественно, даже опытный тренер не застрахован от ошибок, тем более это случается с начинающими ведущими.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Встреча первая – «Знакомство»

Основная цель: адаптация участников тренинга к новой для них творческой образовательной среде.

Основные задачи:

- знакомство участников между собой и с ведущим;
- создание в группе атмосферы психологического комфорта;
- актуализация мотивов участия в тренинге;
- развитие позитивных ожиданий участников тренинга.

Организация пространства

Чаще всего начинают с того, что просят участников подвинуть стулья, чтобы получился «более-менее ровный круг». Это связано с тем, что некоторые участники, стараются сесть как бы во второй ряд круга, «дистанцируясь» таким образом от «возможных проблем» происхождение которых ожидается из центра круга и от ведущего. Характерно также, что расстояние между стулом ведущего и стульями ближайших к нему участников бывает больше, чем между стульями участников, именно эти стулья часто и занимают в последнюю очередь. Еще маленькая деталь. В комнате, где проводятся занятия, очень полезно иметь настенные часы, а ведущему, соответственно, занимать место в кругу напротив этих часов. Это позволит в

дальнейшем контролировать время, не привлекая внимание участников, которые могут воспринять поглядывание на часы как сигнал «закругляться» или как сигнал того, что группа не укладывается в некие мифические временные нормативы. Если настенных часов нет, то следить за временем лучше незаметно взглянув на часы кого-либо из участников.

Вводное слово

Не стоит увлекаться длинной вступительной речью и подробным инструктированием. Участники пока еще достаточно тревожны и вряд ли смогут воспринять процедурные подробности.

Обычно немного рассказывают о тренинговых формах обучения, их многообразии, образовательной эффективности. Спрашивают, кто из участников уже принимал участие в каких-либо тренингах, какое у него сложилось впечатление. Если в группе есть такие участники, то я прошу их вспомнить основные правила «того тренинга».

Главная мысль, которую стараются подчеркнуть во вступительном слове, заключается, примерно, в следующем:

«У каждого из нас есть уникальный жизненный опыт. Этот опыт наших переживаний, размышлений, простых и трудных решений и поступков имеет огромную психологическую ценность и может служить нашим персональным вкладом в общий групповой психологический банк. Чем больше будет вклад каждого участника, тем богаче и мощнее будет этот банк. «Чудо» тренинга заключается в том, что наш общий, накопленный благодаря персональным вкладам, психологический капитал не придется потом делить по кусочкам как пирог на праздничном столе, – после занятий каждый из нас сможет забрать с собой весь этот банк целиком. Механизм самого процесса персонального вклада в психологический банк заключается в нашей открытости и взаимном принятии друг друга такими, какие мы

есть. Мы будем учиться избегать оценивать друг друга, а станем с благодарностью принимать любой вклад в наш банк, понимая его уникальную ценность для каждого из нас».

В заключении вступительного слова предлагается общаться, называя друг друга по именам, используя обращения «ты» или «вы», как кому «естественнее».

Личное дело. После вводного слова предлагается участникам занять места за рабочими столами, стоящими по периметру комнаты, и подготовить свое «личное дело», которое им, возможно, вскоре понадобится и, может быть, поможет через какое-то время получше представиться группе.

Цели: дать возможность участникам сосредоточиться на своей личности, привыкнуть к новой среде, подготовиться к следующему заданию, проявить свои творческие способности.

Ориентировочное время: около одного часа.

Материалы и подготовка: папка для каждого участника, ручки, бланки «Кто Я?», наборы простых и цветных карандашей, ластик, листы для рисования, бланки «Герб и девиз», бланки «Некролог 1» и «Некролог 2».

Процедура выполнения данного задания состоит из четырех этапов.

1. «Кто Я?»

Участникам раздаются индивидуальные папки, ручки и бланки «Кто Я?». Им предлагается в течении 10-ти минут не менее 10 раз письменно ответить на данный вопрос. При этом подчеркивается: «Написанные Вами тексты не будут никем собираться и просматриваться. Это Ваша полная собственность. Об их содержании Вы можете никому не рассказывать, если не захотите. Свое «личное дело» Вы заводите, исключительно, сами для себя. Это относится и ко всем другим подготовленным Вами материалам. Если Вы «формально справитесь» с задачей

раньше отпущенных 10 минут, то постарайтесь вернуться к Вашему тексту и подумать над ним еще раз. Быть может, Вы захотите что-то в нем изменить, скажем, поменять порядок Ваших высказываний или что-то еще. Это касается и всех других заданий, – выделенное Вам время не является случайным, постарайтесь его использовать с максимальным эффектом для Вашего личностного саморазвития».

2. «Каким Я себя вижу?»

Участникам раздаются карандаши, ластики и листы для рисования. Им предлагается:

«Нарисуйте картинку на заданную тему: «Каким Я себя вижу?». Это может быть любой рисунок: черно-белый или цветной, реалистичный или абстрактный, может быть, Вы захотите начертить какую-нибудь схему... Словом, Вы абсолютно свободны в выборе, как жанра, так и техники. Время – около 10-ти минут».

3. «Два некролога»

Участникам раздаются бланки «Некролог 1». Им предлагается на основе этих бланков написать свой собственный некролог «Если бы Я умер вчера». Время – около 10 минут. После этого, участникам предлагается спрятать первый бланк в папку и раздаются бланки «Некролог 2» – «Если бы Я умер, через десять лет». По истечении еще 10 минут участникам дается еще несколько минут для того, чтобы сравнить свои некрологи, определить тенденции своего предполагаемого личностного развития за ближайшее десятилетие.

«Личные герб и девиз»

Участникам раздаются бланки «Герб и девиз». Им предлагается заполнить поля герба соответствующими символами, наиболее точно выражающими сущность каждого поля:

– первое поле – «Я как педагог»;

- второе поле – «Мои ученики»;
- третье поле – «Я глазами моих учеников»;
- четвертое поле – «Моя профессиональная мечта».

Сами поля герба также можно закрашивать «подходящими» цветами.

На ленте предлагается написать фразу, которая могла бы служить личным профессиональным девизом. Это может быть, как известное изречение или строфа, так и фраза, придуманная самим участником. Время выполнения задания – 15-20 минут.

«Знакомство»

Основные цели: знакомство участников, создание атмосферы доверия и взаимной поддержки, актуализация эмпатии, идентификации, рефлексии участников, постановка проблемы слушания другого.

Ориентировочное время: до полутора часов. Это наиболее сложное задание в плане управления временем.

Материалы и подготовка: участники могут пользоваться своими «личными делами», ведущий – рабочим блокнотом для фиксации оперативной информации.

Процедура заключается в том, что участники в кругу представляются группе. Эта техника проводится в три этапа.

На **первом этапе** просят участников назвать свое имя, причем так, как участник хочет, чтобы его называли в дальнейшем (например, Татьяна или Таня), а также поделиться с группой своим состоянием: «Назовите группе свое имя. Попробуйте описать свое состояние. Сравните его с состоянием, когда Вы в первый раз сели в круг. Может быть, что-нибудь изменилось?».

Предлагается для начала высказываться по кругу, но начать может любой.

После каждого высказывания всегда участникам говорят: «Спасибо». В начале занятий, обязательно подчеркивают имя

участника, чтобы группа его лучше запомнила. Никаких табличек с именами не используют, – группа способна запомнить имена друг друга в течении процедуры знакомства. Важно, что участники, стараясь запомнить имена партнеров, «чтобы не попасть потом в впросак», невольно мобилизуют свое внимание к другим.

На **втором этапе** участникам предлагается немного рассказать группе о себе: «Еще раз назовите свое имя. Представьте себя группе. Сообщите о себе что-то, что представляется Вам важным и интересным для группы. При этом Вы можете, если захотите, использовать какие-либо материалы из Вашего «личного дела».

Если первые два-три участника ограничиваются слишком формальными сведениями, то ведущий рассказывает о себе сам, задавая некий «прецедент» доверия к группе и открытости. Если же участники сами задают приемлемый уровень открытости, то ведущий высказывается последним.

После рассказа участника, благодарят и просят его выбрать кого-то из группы и попросить повторить этот рассказ «ничего не прибавляя, не комментируя и не оценивая». Избежать комментирования и оценки редко кому удается. Ведущий не акцентирует на этом внимания, так как группа и так отлично реагирует на эти «нарушения правил». В ходе дальнейших пересказов степень этих «нарушений» заметно снижается.

При пересказах просят избегать местоимений «он», «она», употребляя имя партнера: «Как сказала Марина...» или «Михаил, ты говорил, что...».

На **третьем этапе** снова просят участников поделиться своим состоянием, обратить внимание на его изменения, а также высказать первые впечатления о занятиях и ответить на вопрос: «Что Вы ожидаете лично для себя от своего участия в этих занятиях?».

Примечания. В состоянии большинства участников к концу «знакомства» происходят значительные изменения: люди чувствуют себя более спокойно, уверенно. Тревога сменяется интересом к происходящему и ожиданиями «чего-то еще более интересного и необычного».

Далее следует упражнение «**Броуновское движение**».

Основные цели: осознание персональных коммуникативных стратегий, установление тактильных контактов с партнерами, развитие мотивации участников.

Ориентировочное время: около 40 минут.

Материалы и подготовка: стулья убираются из круга, организуется свободное пространство в центре помещения; необходимо устранить из этого пространства все посторонние предметы.

Процедура заключается в том, что на **первом этапе**, который длится 3 -5 минут, участникам предстоит закрыть глаза и «хаотично» двигаться в данном пространстве, соблюдая, по возможности, тишину, во всяком случае, избегая разговоров. «Это напоминает, как бы броуновское движение свободных частиц, которые могут сталкиваться и снова расходиться. Через какое-то время прозвучит хлопок в ладоши (вот такой – ХЛОП!). По хлопку, нужно не открывая глаз постараться соединиться с кем-нибудь в «молекулу, состоящую из двух атомов». Когда Вы почувствовали, что соединились или что Вам на этот раз это не удалось, можно открыть глаза и снова собраться в круг для обсуждения того, что с нами происходило».

На **втором этапе** участники в кругу рассказывают о том, что и как с ними происходило, ориентируясь на следующие вопросы:

- «Вам хотелось открыть глаза?».
- «Был ли у Вас определенный план, задуманная траекто-

рия движения или скорее нет? Удалось ли Вам выполнить этот план?».

– «Вы стремились в «гущу событий» или предпочитали держаться в стороне?».

– «Опасались ли Вы, что Вас могут сильно толкнуть или, наоборот, что Вы сами кого-нибудь собьете?».

– «Что Вы чувствовали, когда сталкивались с другими частицами?».

– «Долгим ли показалось Вам время движения?».

– «Опасались ли Вы, что Вам не удастся соединиться? Может Вы об этом просто забыли или были уверены, что все получится?».

– «Опишите, как можно подробнее как происходило Ваше соединение в «молекулу». Вы кого-то схватили или, скорее, схватили Вас? Может это было ощущение нежного прикосновения или что-то еще?».

На **третьем этапе** можно попросить участников ответить на вопрос: «Было ли, на Ваш взгляд, что-либо общее между тем, как Вы вели себя сейчас, тем, что случилось с Вами сейчас, и тем, как Вы ведете себя в жизни вообще, и что случается с Вами вообще? Какие из этих моментов способствуют установлению хороших контактов с другими людьми, а какие, скорее всего, могут Вам мешать?».

«Детство по глазам»

Основные цели: установление более тесных межличностных взаимодействий между участниками, укрепление атмосферы доверия, актуализация идентификации.

Ориентировочное время: около одного часа, возможно несколько больше.

Материалы и подготовка: карандаши, ластик, листы бумаги для рисования.

Процедура. Участникам предлагается поработать в паре с тем, с кем удалось соединиться в молекулу. Те, кому не удалось соединиться, также образуют пары.

На **первом этапе** партнеры садятся друг против друга. Им предлагается в течении 3 минут молча и внимательно смотреть друг на друга, стараясь представить партнера пятилетним ребенком – мальчиком или девочкой. Не нужно стараться что-то вычислять, а просто настроиться на партнера, соответствующая «картинка» должна появиться как бы сама.

Затем, на **втором этапе** участники стараются нарисовать возникшую картинку – своего партнера в пятилетнем возрасте в соответствующей обстановке, занятого подходящим именно ему делом. На это отводится 10 минут.

На **третьем этапе** партнеры рассказывают друг другу о своих представлениях о детстве партнера, дарят друг другу картинки, выясняют, какие моменты и детали из представленного действительно имели место. Можно предоставить участникам 15-20 минут. Участники в это время могут отвлечься от собственно задания и начать говорить на другие темы.

На **четвертом этапе** можно предложить участникам устроить выставку и попытаться угадать представление о чьем детстве изображено на том или другом рисунке. Затем собраться в круг и обменяться впечатлениями об упражнении. В этот момент участники невольно переходят на свои детские воспоминания, что оказывается очень эффективным средством сплочения группы и установления в ней атмосферы взаимного принятия и доверия.

Примечания. Если в пару попадают участники хорошо знакомые между собой до тренинга, им предлагается поменяться и образовать пары с теми, кто им меньше всего знаком.

«Мыслеобраз дня»

Основные цели: актуализация рефлексии, осмысление итогов, развитие творческих способностей участников.

Ориентировочное время: один час.

Материалы и подготовка: ручки, карандаши, ластик, бланки «Мыслеобраз1».

Процедура. На *первом этапе* участникам предлагается заполнить бланк «Мыслеобраз 1». Для этого им необходимо:

- придумать эпиграф дня;
- выбрать цвет, наиболее соответствующий восприятию этого дня;
- нарисовать символ дня;
- вспомнить «цитату дня» – фразу, высказанную кем-либо из участников или ведущим;
- отметить «изюминки» дня – наиболее ценные с личной точки зрения мысли, слова, какие-то детали, полезные «мелочи»;
- ответить на следующие вопросы: 1) «Происходит ли?», 2) «Происходит что?», 3) «Происходит как?», 4) «А что не происходит?»
- написать: «Что я хочу сказать группе, но пока не готов сказать это вслух» и «Что я хочу сказать ведущему, но пока не готов сказать это вслух»;
- «Чем Я могу сегодня гордиться» и «О чем Я сейчас сожалею».

На заполнение бланка можно отвести не менее **20 минут**.

На *втором этапе* участники собираются в общий круг.

Каждому предоставляется итоговое слово. Участники делятся с группой своим состоянием, настроением, размышлениями об итогах совместно прожитого дня, используя при этом по желанию бланк «Мыслеобраз 1».

Встреча вторая – «Контакты»

Основная цель: развитие мотивации участников тренинга.

Основные задачи:

- создание ситуаций не успешности участников при использовании привычных для них педагогических стратегий, что делает их более готовыми к поиску и принятию иных стратегий педагогического взаимодействия;
- ориентирование участников на партнерскую стратегию педагогического взаимодействия;
- снятие негативного настроения участников тренинга наиболее сильно испытывавших на себе ситуацию не успешности.

«Чужое утро»

Основные цели: разминка участников, создание работоспособного настроения, развитие внимательности, актуализация идентификации, укрепления атмосферы взаимного принятия в группе.

Ориентировочное время: около 40 минут.

Процедура начинается с утреннего обмена участниками группы своим состоянием и настроением.

«Геометрия для немых»

Основные цели: демонстрация значения организации постоянной обратной связи в процессе педагогического взаимодействия.

Ориентировочное время: около полутора часов.

Материалы и подготовка: участникам раздаются листы для рисования и простые карандаши (ластики не выдаются!); отдельно приготавливаются два варианта бланков «Геометрия». Рабочие столы участников расставляются «как в классе». Один стул, «учительский», ставится перед ними на расстоянии приблизительно двух метров.

Процедура. Участникам предстоит разыграть мини урок, проходящий в следующих условиях. Один из участников получает роль «парализованного учителя». Ему запрещается в процессе преподавания вставать со своего стула и показывать что-

либо руками «ученикам» – другим участникам группы, сидящим «в классе» за рабочими столами. «Ученики», в свою очередь, – «немые», им запрещается издавать голосом какие-либо звуки, а также вставать со своего места.

Ведущий показывает «учителю» бланк с изображением композиции из семи, соприкасающихся хотя бы в одной точке, геометрических фигур: равнобедренных треугольников, квадратов и параллелепипедов. «Ученики» этого изображения видеть не должны. Перед «учителем» ставится задача посмотреть очень внимательно на этот рисунок. Ему предстоит рассказывать словами, что здесь изображено. Ученики должны по рассказу нарисовать у себя идентичную картину. Далее «учителю» предстоит определить, сколько времени нужно, чтобы **группа справилась** с этим заданием. Получив ответ, ведущий засекает время, и работа начинается.

Если проходит контрольное время, установленное «учителем», а задание еще не выполнено, ведущий говорит, что время закончилось и спрашивает: «Сколько еще времени нужно, чтобы **группа справилась** с заданием?» Получив ответ, снова запускается отсчет времени, и работа продолжается. Когда работа заканчивается, ведущий просит «учителя» выставить оценки каждому ученику по результатам его работы. Так завершается **первый этап** упражнения.

На **втором этапе** участники обсуждают ситуацию. Каждый высказывает свои пожелания «учителю». Учитель тоже делает анализ своей работы. Формулируются те или иные дидактические правила.

На **третьем этапе** «урок» повторяется с другим учителем (и другим рисунком), который пытается учесть в работе те правила, которые были сформулированы группой.

На **четвертом этапе** в кругу происходит сравнение эф-

фективности двух проведенных уроков, делаются соответствующие педагогические выводы.

Затем участники обмениваются самочувствием («вербализация ощущений»).

«Контактный мостик»

Основные цели: диагностика участниками персональных стратегий установления и поддержания контактов, достижение понимания успешности стратегии «подстройки» к партнеру по взаимодействию.

Ориентировочное время: до 40 минут.

Материалы и подготовка: не заточенные карандаши или фломастеры с плоским наконечником колпачка – один на каждую пару.

Процедура. Участникам предлагается распределиться на пары, желательно с теми, с кем еще не приходилось вместе работать. Партнеры становятся друг напротив друга на расстоянии приблизительно вытянутой руки. На *первом этапе*, вначале нужно зажать фломастер между указательными пальцами обоих участников так, чтобы он выступал как бы «мостиком» между партнерами. Далее, ни о чем не договариваясь, партнеры начинают совместно двигать фломастер, выполняя движения по свободной траектории. Участникам предлагается через какое-то время закрыть глаза, независимо делает ли это партнер, и продолжать движения. Через несколько минут можно поменять партнера и повторить упражнение.

На *втором этапе* участники собираются в круг для анализа и обсуждения упражнения. В начале второго этапа участники рассказывают, как происходил их контакт, обращая особое внимание на проблему лидерства, подчинения, принятия инициативы, подстраивания, сотрудничества и т.п. Сравнивают первый и второй контакт, находят общие закономерности своей стратегии

поддержания контакта. Завершая данное упражнение, участники устанавливают связь между тем, как протекали их игровые контакты с тем, как они ведут себя «в реальной жизни», делают выводы о том, что способствует реализации творческой инициативы участников контакта, а что ее тормозит и т.д.

Примечания. Можно обратить внимание группы на цели, которые ставили себе участники в процессе выполнения упражнения. Так, для одних было главным, чтобы фломастер не упал (подчеркнем, что в условии упражнения об этом не было сказано ни слова). Эти участники предпочитали простые однообразные движения, «выполняя долг» и не получая удовольствия от игры. Другие – сразу старались экспериментировать, спокойно поднимали упавший фломастер и искали новые творческие решения. Именно такие участники отмечают, что получают большое удовольствие от упражнения. Иногда – один участник стремится к поискам творческих решений, а другой пытается вернуть ситуацию в спокойное и надежное русло. В таких случаях оба участника разочарованы взаимодействием и т.д. На этом материале очень удобно рассмотреть различные варианты взаимодействия учителя с «нестандартным» одаренным ребенком.

Если в группе нечетное число участников, то одного из них можно попросить быть наблюдателем. При обсуждении он может рассказать, как выглядело то или иное парное взаимодействие со стороны. Вообще эта формально простая техника дает весьма широкий спектр возможностей для направлений ее анализа.

«Педагогический экспресс»

Основные цели: создание положительного настроения (в контексте проблем, переживаемых по случаю «Геометрии для немых»), развитие навыков группового взаимодействия, развитие чувства персональной ответственности за групповой результат, развитие устойчивости по отношению к социальным

поведенческим стереотипам.

Ориентировочное время: около 40 минут.

Процедура.

На *первом этапе* из участников формируется поезд. Условие движения поезда таково, что впереди будет идти «паровоз» с открытыми глазами, а все остальные участники выступают в роли «вагончиков» и будут двигаться с закрытыми глазами. «Сцепка» осуществляется путем «захвата» талии впереди идущего «вагончика». Маршрут должен проходить по коридорам и лестницам здания, в котором проводятся занятия. Если позволяют условия можно предусмотреть выход на улицу, чтобы определенный участок маршрута проходил по оживленному тротуару. Маршрут участникам заранее не сообщается, а сами они, формируя «состав», не предполагают, что он покинет пределы игровой комнаты. Руководитель выступает в роли «стрелочника», направляющего путь «состава», а также «дежурного по вокзалу» и «инженера по технике безопасности».

На *втором этапе* благополучно вернувшиеся с маршрута участники садятся в круг и анализируют упражнение. Вначале высказываются «вагончики», акцентируя внимание на способы своего взаимодействия с соседними «вагончиками» и на стратегии «паровоза», который либо помнил о их проблемах, либо неся вперед на всех парах, забывая о их комфорте и безопасности. Участники также высказываются о том, как они относятся к тому, что на них смотрели посторонние люди (в отдельных случаях такими наблюдателями оказываются собственные ученики и коллеги). Завершает обмен впечатлениями «паровоз».

Примечания. Такой «экспресс» также моделирует образовательный процесс, в котором «зрячий» учитель ведет своих «слепых» учеников.

На роль «паровоза» необходимо выбрать уравновешенного

и заботливого человека, чтобы обеспечить успех прохождения маршрута и комфорт всех участников. В данном упражнении предпочтительно получить положительный результат. Хотя это и не принципиально, возникшие в ходе упражнения проблемы участников могут стать хорошим предметом анализа и обсуждения, усилить лабиализацию участников.

Как правило, это упражнение позволяет подчеркнуть ответственность педагога за самочувствие каждого своего ученика, даже если он находится в хвосте «поезда». Участники приходят к пониманию большого значения взаимной заботы и внимания друг к другу «в мелочах» для успеха общего дела.

«Мыслеобраз дня 2»

Завершение всех рабочих дней проводится по общему сценарию. Соответственно используется бланк «Мыслеобраз 2».

Встреча третья – «Мы Учителя»

Основная цель: укрепление позитивной профессиональной и личностной самооценки участников.

Основные задачи:

- развитие и осознание себя как профессионала, как личности;
- укрепление позитивного восприятия себя;
- развитие профессиональных и личностных притязаний участников;
- развитие ощущения корпоративного «педагогического братства».

День начинается с обмена участниками информацией о своем настроении и состоянии. На это может уйти от 10 до 20 минут.

Основные цели: «включение» участников в работоспособное состояние, формирование установки на личностный рост на психосоматическом уровне.

Ориентировочное время: 5-7 минут.

Процедура. Участники в кругу садятся на корточки, голову сгибают к коленям, обхватывают ее руками. С определенного момента они начинают «расти»:

«Представьте себе, что Вы маленький росток, только что показавшийся из земли. Вы растете, постепенно распрямляясь, раскрываясь и устремляясь вверх. Я буду помогать Вам расти, считая до десяти. Старайтесь расти под счет: на каждый счет добавляйте следующую стадию Вашего роста. Постарайтесь вырасти до счета «восемь», а на счет «девять» и «десять» постарайтесь еще подрасти, мысленно отрывая пятки от пола, чтобы стать еще выше».

После окончания «роста», участникам предлагается сесть на стул и максимально расслабиться.

«Мои достижения»

Основные цели: укрепление самооценки, осознание позитивной динамики личностного саморазвития участников.

Ориентировочное время: около 30 минут.

Материалы и подготовка: ручки, бланки «Мои достижения». Упражнение выполняется за рабочими столами.

Процедура. Участникам предлагается сосредоточиться и заполнить бланки «Мои достижения». При этом, не надо «фильтровать» приходящие в голову мысли, сомневаться, – является ли то или иное достижение «действительно» достижением. Если оно сейчас «пришло в голову», значит, оно имеет субъективное значение для самого участника и в этом смысле это его «настоящее достижение». Затем участники собираются в кругу и по своему желанию делятся с группой некоторыми своими достижениями.

Примечания. «Достижения» участников могут быть самыми различными. Для одного – это окончание курсов повы-

шения квалификации, для другого – вступление в брак, для третьего – хороший урожай на даче, для четвертого – положительная оценка на экзамене отстающего ученика и т.д.

«Аквариум для хорошего человека»

Основные цели: развитие позитивного самовосприятия, развитие умения самопрезентации, развитие навыка «поддерживающего слушания» партнера.

Ориентировочное время: до полутора часов.

Материалы и подготовка: стулья участников расставляются в виде незамкнутого круга, на подобии буквы «С». Отдельный незанятый стул ставится посередине образовавшегося промежутка.

Процедура. Участники по очереди садятся на свободный стул. На стуле каждому предстоит провести 5 минут. Им предлагается в течении этого времени сообщать группе различные положительные сведения о себе: о характере, умениях, способностях, достижениях и т. д. Разрешается все 5 минут провести на стуле молча, или говорить лишь какое-то время, а остальное время молчать.

Остальные участники должны все время внимательно смотреть на сидящего на стуле, как на красивых рыбок в аквариуме. При этом, участникам нужно стараться, не говоря ни слова поддерживать и поощрять сидящего на стуле взглядом, мимикой, кивками головы, всей своей позой выражая интерес к его личности, независимо от того, говорит он или молчит.

«Персональные ассоциации»

Основные цели: дать возможность каждому участнику получить обратную связь о его восприятии другими людьми, развитие способности участников к мыслеобразному восприятию.

Ориентировочное время: около одного часа.

Материалы и подготовка: карандаши, ластики, бумага

для рисования.

Процедура. Участники сидят в кругу. Называется имя одного из участников, и просят группу сосредоточиться на этом человеке и высказать каким образом он ассоциируется у них с той или иной категорией предметов. Например, «С каким видом транспорта ассоциируется у Вас Татьяна? Пожалуйста, назовите первое, что пришло Вам в голову. Не отмечайте эту первую ассоциацию и не подыскивайте «более правильную». Комментировать и объяснять Ваши ассоциации пока не нужно. Если кто-то уже назвал то же самое, что хотели и Вы, это не имеет значения. Смело называйте этот предмет еще раз».

Когда все участники выскажут свои ассоциации по данному человеку, просят их попытаться объяснить: «Как Вам кажется, почему именно этот вид транспорта пришел Вам в голову по поводу Татьяны?». Участники еще раз высказываются.

Затем просят самого участника поделиться с группой, какой предмет пришел в голову ему самому. Чем он может это объяснить. Так заканчивается *первый этап* упражнения.

На *втором этапе* упражнения участникам предлагается нарисовать рисунок, «Каким меня видят другие». При этом не нужно пытаться делать непосредственную иллюстрацию того, что несколько минут назад говорили другие. Лучше перевести высказывания группы в какой-то другой образ. Затем предлагается сравнить этот свой рисунок с рисунком, «Каким Я себя вижу», выполненным в первый день занятий. Результаты этого сравнения тоже комментируются в кругу.

«Декларация прав и свобод учителя»

Основные цели: повышение уровня корпоративного профессионального сознания участников; развитие умения организации творческой групповой работы, ориентированной на получение «группового продукта».

Ориентировочное время: около двух часов.

Материалы и подготовка: бумага, ручки, доска, мел (фломастер).

Процедура проводится по методике «мозгового штурма».

На первом этапе каждому участнику предлагается самостоятельно составить список из десяти пунктов, которые могли бы, по его мнению, составить основу «Декларации прав и свобод российского учителя». На это можно отвести **20 минут**. **На втором этапе** участники делятся на две рабочие подгруппы. В каждой подгруппе назначается «ответственный секретарь». На этом этапе обоим подгруппам необходимо разработать свой промежуточный вариант «Декларации».

Используется следующая процедура. Сначала один из членов подгруппы зачитывает свои пункты. Каждый пункт оценивается всеми участниками по 10 бальной шкале с точки зрения его важности и соответствия представлениям о сущности документа. Секретарь также ставит свой балл, но у него есть еще дополнительная функция – вести суммарный подсчет и записывать результат по каждому пункту. Сам автор также оценивает каждый свой пункт. **Выставленные баллы никем не комментируются, точки зрения не защищаются, и вообще содержание пунктов никак не обсуждается.** Если в подгруппе шесть человек, то пункт может максимально набрать 60 баллов.

Затем свои пункты зачитывает следующий участник и так далее. При этом, если пункты двух или нескольких участников совпадают по смыслу, то выбирается лучшая формулировка или складывается из частей нескольких формулировок, и оценивается только она. Далее составляется промежуточный вариант «Декларации», состоящий из 10-ти пунктов, получивших высший рейтинг в подгруппе.

На **третьем этапе** проводится обмен промежуточными

документами между подгруппами. Промежуточные проекты представляются «ответственными секретарями», которые переходят для этого в другую подгруппу. Они могут давать необходимые пояснения только по запросу участников оценивающей подгруппы. Повторяется процедура определения рейтинга пунктов, аналогичная предыдущей. Пункты, по смыслу совпадающие с «собственными» пунктами подгруппы должны оцениваться тем же баллом. Естественно, секретари в оценивании на этот раз не участвуют. Таким образом, каждый пункт (в общей группе из 12 человек) может получить максимум еще 50 баллов, а всего – 110 баллов.

На *четвертом этапе* выявляется общий рейтинг каждого из отобранных пунктов. Все пункты по очереди отмечаются на доске вместе с общим баллом. Из аналогичных по смыслу оставляется более удачный по формулировке. Десять пунктов, получивших наивысший общий рейтинг, считаются вошедшими в «Декларацию». Конечно, с общего согласия итоговый документ может быть расширен на несколько «важных» пунктов, особенно если они лишь чуть-чуть отстали в рейтинге. Участники записывают итоговый документ и помещают в рабочие папки.

Примечания. Итоговый документ можно соответствующим образом оформить и раздать копию каждому участнику.

«Мыслеобраз дня 3»

Завершение рабочего дня по общему сценарию. Соответственно используется бланк «Мыслеобраз 3».

Примечание. Обсуждение итогов дня может быть более обстоятельным, так как участники уже стремятся осмыслить не только итоги данного дня, но и промежуточные итоги тренинга. Можно предложить участникам поделиться с группой, - кому они рассказывали о тренинге, с кем делились впечатлениями, и как слушатели на это реагировали.

Встреча четвертая – «Наши Ученики»

Основная цель: ориентация участников на личностно ориентированную, субъект-субъектную стратегию взаимодействия с учениками.

Основные задачи:

- актуализация проявления учителями эмпатии по отношению к ученикам;
- актуализация идентификационных проявлений учителей по отношению к ученикам;
- актуализация процесса субъектификации учителями своих учеников;
- актуализация педагогической рефлексии участников;
- развитие осознания важности проблемы межличностного взаимодействия учителей и учеников и установки на партнерский тип педагогического взаимодействия.

Как обычно, **день начинается** с обмена участниками информацией о своем настроении и состоянии.

«Благородные имена»

Основные цели: актуализация процессов эмпатии, идентификации, субъектификации учеников, развитие мыслеобразного восприятия личности каждого ученика, развитие партнерской позиции во взаимодействии с учениками.

Ориентировочное время: до полутора часов.

Материалы и подготовка: ручки, карандаши, ластик, бумага. Очень хорошо накануне попросить участников принести на занятия фотографии нескольких своих учеников или групповую фотографию класса.

Процедура. Участники работают самостоятельно. Каждый участник вначале выбирает пять своих учеников. Пусть это будут совершенно различные дети: девочки и мальчики, младшие и старшие, подвижные и спокойные, «благополучные» и не

очень и т.д. Каждому ученику отводится отдельный лист.

Участник выбирает первого ребенка. Кладет перед собой фотографию и настраивается на него. Затем записывает несколько своих мыслей об этом ребенке.

После этого нужно придумать соответствующее прилагательное (или существительное, которое можно добавить к имени через дефис), выражающее позитивную сущность этого ребенка, вызывающее к нему уважение и симпатию. Это прилагательное должно хорошо сочетаться с именем. В итоге должно получиться «благородное прозвище» как у выдающихся личностей: Ярослав Мудрый, Петр Великий, Марья-искусница и т.п.

Наконец, имя вместе с «благородным» прозвищем нужно постараться написать такими буквами (размер, шрифт, цвет, расположение и т. п.), которые соответствовали бы «духу» этого ребенка, на подобие того, как это делается в рекламных надписях. В частности, для банка выбирается «солидная», «устойчивая», «основательная» надпись, а для авиакомпании – «стремительная», «легкая», «воздушная» и т.п.

Подобная процедура повторяется для каждого из выбранных учеников.

В завершении участники собираются в кругу и делятся результатами работы.

Примечания. Особенно важно выполнить это упражнение по отношению к «проблемным», «трудным» ученикам. При этом их «недостатки» превращаются в те или иные достоинства. Например, озорник может стать «предприимчивым», пассивный ребенок – «созерцающим», конформист – «пластичным» и т.д.

«Несправедливая обида»

Основные цели: развитие педагогической рефлексии, повышение чувствительности к процессу педагогического взаимодействия.

Ориентировочное время: около 40-ка минут.

Процедура. Участники в кругу рассказывают группе один или несколько случаев из практики, когда они были несправедливы по отношению к кому-либо из своих учеников. Когда выскажутся все участники, в группе анализируются выявившиеся причины таких ситуаций, обсуждаются пути их предупреждения.

Примечание. Группа может задавать уточняющие вопросы, но не может комментировать, интерпретировать, оценивать действия рассказчика. Ведущий должен тщательно следить за выполнением данной нормы.

«Письмо психологической поддержки»

Основные цели: актуализация необходимости педагогической работы, направленной на психологическую поддержку учеников; освоение технологии такой работы.

Ориентировочное время: более одного часа.

Материалы и подготовка: ручки, бумага.

Процедура. Участникам предлагается выбрать ученика (не из тех, кто уже был выбран для предыдущего упражнения) и написать ему письмо на одну - две страницы. Такое письмо может быть приурочено к началу учебного года, к предстоящим экзаменам, ко дню рождения или вообще ни к чему не приурочено.

Это письмо должно актуализировать творческий потенциал ребенка, стимулировать его активность, укреплять самооценку и т.д.

Участники зачитывают свои письма в кругу. Группой выработываются рекомендации к написанию такого рода писем, определяется алгоритм их написания и т.п.

Примечание. Разработанный группой алгоритм и методические рекомендации по написанию ученикам писем психологической поддержки фиксируется, копируется и раздается участникам.

«Плакат для учительской»

Основные цели: актуализация педагогической рефлексии, идентификации с учениками, осознание участниками партнерской стратегии педагогического взаимодействия.

Ориентировочное время: до двух часов.

Материалы и подготовка: бумага, ручки, большие листы ватмана, карандаши, ластик, тонкие и толстые фломастеры, гуашь, кисточки, стаканы для воды, ксерокопии текста Декларации прав ребенка.

Процедура. Участникам предлагается спроектировать и изготовить эскиз плаката, посвященного правам ребенка, который мог бы постоянно висеть в учительской.

Вначале участники работают с текстом Декларации прав ребенка. Затем разрабатывают идею соответствующего плаката и воплощают ее на ватманских листах. Готовые плакаты размещаются «на выставке», каждый автор представляет группе свой плакат.

«Мыслеобраз дня 4»

Завершение рабочего дня по общему сценарию. Используется бланк «Мыслеобраз 4».

Встреча пятая – «Наши Итоги»

Основная цель: осознание участниками персональных результатов, достигнутых ими в процессе занятий.

Основные задачи:

- обобщение результатов обратной связи, полученной каждым участником от группы;
- создание позитивного настроения участников;
- осознание участниками стратегических ориентиров своего личностного и профессионального роста;
- осознание участниками необходимости «популяризации» в своих педагогических коллективах организации творческой

образовательной среды;

Последний рабочий день также **начинается** с обмена участниками информацией о своем настроении и состоянии.

«Подарки ко дню рождения»

Основные цели: дать возможность каждому участнику получить обратную связь о его восприятии группой, создание позитивного настроения у участников группы.

Ориентировочное время: около одного часа.

Процедура. Участники сидят в кругу. Называется имя одного из участников и просят группу представить, что у него сегодня день рождения: «Что каждый из Вас хочет подарить Михаилу? Постарайтесь сделать ему символический подарок с психологическим смыслом. Такой подарок, который, по Вашему мнению, подходит к его образу жизни, его интересам, выражает Ваше восприятие его как личности. Пожалуйста, назовите первое, что пришло Вам в голову. Не отмечайте эту первую идею и не подыскивайте «более правильную». Комментировать и объяснять Ваши подарки пока не нужно. Если кто-то уже назвал то же самое, что хотели и Вы, – это не имеет значения. Смело называйте свой подарок!».

Когда все участники расскажут о своих подарках данному человеку, их просят попытаться объяснить: «Как Вам кажется, почему именно этот подарок Вы хотите преподнести Михаилу?» Участники еще раз высказываются.

Затем просят самого участника поблагодарить группу за подарки (не комментируя их и не оценивая!) и поделиться с группой, какой подарок он бы подарил себе сам, кроме тех, которые ему подарила группа. Чем он может это объяснить.

«Памятка разведчику»

Основные цели: обобщение участниками результатов обратной связи, осознание участниками стратегических ориентиров своего личностного и профессионального роста, развитие

способности к конструктивному анализу личности другого.

Ориентировочное время: до полутора часов.

Материалы и подготовка. Каждый участник получает специальные карточки, размером в половину обычного листа. Количество карточек, получаемых каждым участником, равно $n - 1$, где n – общее число участников группы. Участникам необходимы также ручки, карандаши и ластик.

Процедура. Участники занимают места за рабочими столами. Каждый из них выступает в роли «начальника контрразведки». Отдельная карточка посвящается одному из членов «разведгруппы». Участник настраивается на этого человека. На лицевой стороне карточки пишет его имя. Первую букву имени старается изобразить так, чтобы выразить в изображении свое восприятие этого человека (как это делалось ранее по отношению к ученикам). Далее на этой же стороне пишется «позывной», который мог бы ему подойти данному разведчику («Беркут», «Профессор», «Белочка», «Принцесса» и т.д.).

Обратная сторона карточки представляет собой «персональную психологическую памятку» разведчика «Принцессы» и делится строго пополам. На левой стороне «начальник контрразведки» кратко формулирует, какие свои сильные личностные и профессиональные качества, проявившиеся в процессе спец подготовки (тренинга), данному «разведчику» целесообразно использовать в процессе установления эффективных контактов с нужными людьми – его учениками. Соответственно, на правой стороне – указываются замеченные в процессе тренинга черты, проявления которых «начальник контрразведки» рекомендует своему агенту стремиться избегать, чтобы «не сгореть». Принципиальным условием составления такой «памятки» является строгое соответствие количества пунктов в левой и правой ее части. Все карточки всеми «начальниками» для конспирации подписываются одинаково «Твой полковник Алекс».

В конце упражнения каждый «разведчик» получает комплект «памяток» от всех своих «начальников». Полученные рекомендации не комментируются и не обсуждаются.

«Какой же Я на самом деле?»

Основные цели: рефлексия участниками восприятия себя другими и самовосприятия, осознание себя как социального субъекта.

Ориентировочное время: до получаса.

Материалы и подготовка: карандаши, ластик, бумага для рисования.

Процедура. Участникам предлагается вспомнить свои рисунки «Каким Я себя вижу» и «Каким меня видят другие», а затем нарисовать третий рисунок из этой серии «А какой же Я на самом деле?» Затем в кругу участники делятся своими размышлениями по поводу сравнительного анализа этих трех своих рисунков.

«Педагогический контракт»

Основные цели: закрепление у участников гуманистических педагогических установок, осознание стратегических целей развивающего образования, развитие профессиональной ориентации участников на создание творческой образовательной среды, развитие умения работать в режиме диалога, актуализация процесса идентификации.

Ориентировочное время: до полутора часов.

Материалы и подготовка: ручки, бумага, текст Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ

Процедура. Участники разбиваются на подгруппы, состоящие из трех человек. Один из участников подгруппы «остается сам собой», то есть педагогом (с полномочиями директора учебного заведения); другой принимает на себя роль ребенка,

который собирается стать учеником этого педагога в этом учебном заведении; третий – роль родителя ребенка.

Между педагогом, «учеником» и «родителем» заключается трехсторонний письменный контракт по поводу получения ребенком образования у данного учителя в данном учебном заведении. В этом контракте должны быть зафиксированы права, обязанности, обязательства, гарантии, ожидания и т.п. всех трех заинтересованных сторон – всех основных участников образовательного процесса. После согласования контракт подписывается всеми сторонами.

Упражнение завершается общим обсуждением в кругу подписанных договоров. Группа составляет Проект «типового» договора между субъектами образовательного процесса, используя наиболее ценные, всеми принимаемые пункты из представленных договоров.

«Мыслеобраз тренинга»

Участники заполняют бланки «Мыслеобраз 5» и «Мыслеобраз тренинга». Затем происходит обсуждение итогов в кругу. Не забываем перед этим плотно сдвинуть стулья! Каждый участник делится с группой своими итоговыми размышлениями о своих личностных «приобретениях», благодарит группу и ведущего за сотрудничество. Ведущий поздравляет участников, тоже благодарит их, говорит о проблемах, возникавших у ведущего в процессе тренинга, отмечает свои «приобретения» в результате взаимодействия с группой, отвечает на вопросы. Порой участники провоцируют на какое-либо оценивание группы, сравнение ее «успехов» с работой других тренинговых групп и т.п. В таких случаях необходимо сказать, что, на мой взгляд, существует только один метод корректного оценивания работы группы: «Пусть каждый сравнит себя с собой вчерашним и на этой основе судит об эффективности работы».

«Письмо ведущему»

Завершая работу, ведущий тренинга говорит, что с данного момента занятия в группе закончены, однако просит тех, кто сочтет возможным, написать письмо со своими размышлениями о прошедшем тренинге. Подчеркивая участникам, что такие письма очень важны для профессионального развития. Если кто-то захочет написать письмо, то пусть решает сам подписывать его или нет. После этого ведущий прощается с группой и выходит из комнаты, попросив оставить письма на рабочем столе.

Итак, предложенную программу тренинга «Формирование умений и навыков педагогического взаимодействия» можно рекомендовать к использованию преподавателям высших и средне-специальных учебных заведений, занимающихся подготовкой педагогических кадров, а также преподавателям курсов повышения квалификации педагогических работников. Данная программа также может быть рекомендована педагогическим коллективам школ для совершенствования навыков взаимодействия педагогов с обучающимися.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Рассмотрев практические аспекты подготовки студентов педагогических вузов к взаимодействию с обучающимися, мы пришли к выводу, что субъект-субъектный характер педагогических взаимодействий реализуется в инновационных технологиях обучения. К ним относится интерактивное обучение, или способ познания, основанный на формах взаимодействия участников учебной деятельности, сочетающий варианты индивидуальной и групповой работы, призванный одновременно решать учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие, социально-ориентационные задачи образовательного процесса. В последнее время педагогами-практиками осваивается интер-

активное обучение, основанное на интер- и интра- групповых формах процесса познания. Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение и взаимодействие. При этом оно сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, полилоговые, т.е. основанные на взаимопонимании и взаимодействии. В интерактивном обучении обязательно должны осуществляться две педагогические задачи (т.е. задачи, которые ставит себе педагог), связанные с механизмом организации (интеракции) и с результатом совместной познавательной деятельности (обучение), составляющие целостность и своеобразие данного подхода и обеспечивающие его успешность и эффективность: решение поставленных задач (учебных, поведенческих и пр.); оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы. Такая технология интерактивного обучения (ТИО) позволяет сделать образование воспитывающим, а воспитывающие процессы наполнить познавательным смыслом. При этом педагог должен иметь представление о «контрольных точках», позволяющих оценивать эффективность учебной деятельности: нахождение проблемной формулировки темы занятия; организация учебного пространства, располагающего к диалогу, полилогу; мотивационная готовность обучающихся и педагога к совместным усилиям в процессе познания; создание специальных ситуаций, побуждающих учеников к интеграции усилий для решения поставленной задачи; выработка и принятие правил учебного сотрудничества для обучающихся и педагога; использование «поддерживающих» приемов общения: доброжелательные интонации, умение задавать конструктивные вопросы и т.д.; оптимизация системы оценки процесса и результата совместной деятельности; развитие общегрупповых и межличностных навыков анализа и само-

анализа. Интерактивное обучение действительно позволяет осуществлять педагогическое взаимодействие на уровне субъектных отношений, активизируя познавательную и профессиональную деятельность участников образовательного процесса. Организация ТИО обязывает преподавателя: владеть развитыми коммуникативными навыками; уметь находить проблемную формулировку темы урока, занятия; ставить перед учащимися вопросы, которые способствуют поиску и совместной работе; быть готовым к детальному анализу и самоанализу занятия; организовывать такое исследование задачи, которое воспринимается обучаемым как собственная инициатива; целенаправленно ставить перед учащимися учебные ситуации, побуждающие их к интеграции усилий; создавать учебную атмосферу в классе и дозировать свою помощь учащимся. При этом имеет смысл развести интерактивное обучение и обучение при помощи интерактивных средств. Технология интерактивного обучения реализует не только учебно-познавательную, но и коммуникативно-развивающую и социально-ориентационную задачи, позволяет сформировать у сегодняшних учеников важные поведенческие ориентиры – активную и осознанную позицию в сообществе, принятие правил общежития и взаимодействия, готовность к содействию, установка на поиск конструктивных решений в ситуациях межличностной коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сущность педагогического взаимодействия может быть раскрыта, как в широком значении, так и в узком. В широком значении – это связь субъектов (и объектов) образования, где педагогическое взаимодействие рассматривается как детерминированная познавательной ситуацией, опосредуемая социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования, приводящая к их количественным и/или качественным изменениям. В узком значении, как интегративная основа системы образования, которая обуславливает как структуру этой системы (от низшей ступени к высшей), так и ее содержание (с преемственными, внутри- и межпредметными связями), обеспечивает связь образования с другими социальными институтами (государство, здравоохранение, семья, религия и др.), а также предопределяет направленность и способы реализации контактов субъектов, включенных в образовательную деятельность.

Исторический анализ позволяет выявить количественные (индивидуальная и коллективная формы деятельности, а также групповая как промежуточный вариант) и качественные изменения формы и содержания педагогических взаимодействий. Если педагогика прошлых веков развивала практику педагогических взаимодействий, то в XX в. исследуется теория, т.е. содержание педагогических взаимодействий. Основанием для пересмотра традиционных взглядов в педагогике послужила гуманистическая психология, основоположниками которой являются А. Маслоу, К. Роджерс. Новое направление основывалось на идее об уникальности, самодостаточности и значимости каждой личности. Новое, ценностное восприятие личности ребенка нашло свое отражение и в отечественной педагогике. В

процессе общения с формирующимся человеком нужно, по мнению М.С Кагана, не только «приобщать его к своим ценностям», но и уметь видеть индивидуальную систему ценностей ребенка и уметь приобщаться к ней. Такое ценностное отношение к личности изменяет и привычное восприятие ученика в качестве пассивного объекта учебной деятельности.

Взаимодействию в педагогическом процессе присуща такая специфическая черта, как асимметричность (иерархическая, рефлексивная, предметно-учебная, возрастная и пр.) контактирующих сторон. Эта асимметричность, хотя и не противоречит возможности субъект-субъектной организации взаимодействий, но является необходимым фактором для совместной деятельности. В связи с этим цель педагогического взаимодействия заключается в создании педагогом условий, в которых обучающийся имеет возможность выявить и актуализировать интерес к познанию, освоить различные формы (индивидуальную и совместные) учебной деятельности, сделать познание привычной и осознаваемой потребностью, необходимой для саморазвития и оптимальной адаптации в обществе.

Все это актуализирует поиск эффективных путей подготовки студентов педагогических вузов к взаимодействию с обучающимися в современном образовательном пространстве.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, а также опыт собственной профессионально-педагогической деятельности, мы пришли к выводу, что в современном образовательном пространстве наиболее эффективными методами подготовки студентов педагогических вузов к взаимодействию с обучающимися являются интерактивные методы обучения, к которым относятся игры, тренинги, ситуационные задачи различного уровня и сложности, которые позволяют погрузить студента в квазипрофессиональную деятельность в процессе

практических учебных занятий. Это позволяет сделать процесс подготовки практико-ориентированным, что соответствует современным требованиям организации процесса обучения в системе высшего профессионального образования и сформировать у студентов готовность к педагогическому взаимодействию.

Все вышесказанное требует соответствующей перестройки в подготовке студентов, пересмотра методических подходов в процессе обучения студентов в педвузах и колледжах, создания специальных курсов, студий, мастерских, где происходит формирование и закрепление гностических, организаторских, коммуникативных умений учителя-практика, ориентированного на конструктивное, развивающее взаимодействие со своими обучающимися и воспитанниками.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы [Текст] / В.С. Агеев. – М.: МГУ, 1990. – 240 с.

2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 2 т.

3. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.

4. Аникина, О.Ф. Подготовка студентов педвузов к установлению гуманистических взаимоотношений с учащимися: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / О.Ф. Аникина. – М., 1993. – 167 с.

5. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.

6. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 315 с.

7. Большакова, З.М. Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / З.М. Большакова. – Екатеринбург, 2000. – 353 с.

8. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 212 с.

9. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для пед. вузов [Текст] / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

10. Касаткина, Н.С. Организация и сопровождение самостоятельной работы студентов по дисциплине «Педагогика» [Текст] / Н.С. Касаткина, Н.С. Шкитина. – Челябинск: Научный центр РАО, 2018. – 84 с.

11. Касткина, Н.С. Применение интерактивных методов обучения студентов в процессе подготовки к педагогической практике

[Текст] / Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, М.В. Циулина, Н.С. Шкитина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 71-80.

12. Касаткина, Н.С. Самостоятельная работа по дисциплине «Педагогика»: организация и контроль [Текст] / Н.С. Касаткина, Н.С. Шкитина. – Челябинск: Научный центр РАО, 2019. – 89 с.

13. Касаткина, Н.С. Ситуационная задача как средство подготовки будущего педагога к взаимодействию с обучаемыми [Текст] / Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 43–48.

14. Колесникова, И.А. Как приблизить подготовку учителя к потребностям школы [Текст] / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1992. – № 5. – С.15-16; № 6. – С.71-78.

15. Коротаева, Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография [Текст] / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2013. – 203 с.

16. Кульневич, С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: моногр. [Текст] / С.В.Кульневич. – Воронеж, 1997. – 236 с.

17. Лавринова, Т.В. Подготовка студентов педвуза к применению личностно ориентированных технологий обучения: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Т.В. Лавринова. – Волгоград, 1996. – 165 с.

18. Лещинский, В.И. Педагогическая технология личностной ориентации [Текст] / В.И. Лещинский. – Воронеж, 1998. – 134 с.

19. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Ин-т практической психологии, 1997. – С. 297.

20. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник, 2000. – 940 с.

21. Педагогика [Текст] / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др. / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – С. 29.

22. Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2005. – 720 с.
23. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др. / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 1999. – С. 65.
24. Педагогический словарь [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строчкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
25. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, Л.С. Глебова, В.А. Болотов и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
26. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В.В.Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
27. Словарь иностранных слов [Текст] / зав. редакцией В.В. Пчелкина. – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.
28. Смирнов, И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи [Текст] / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: ИД «Сократ», 2005. – 184 с.
29. Турбовской, Я.С. Взаимодействие науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. [Текст] / Я.С. Турбовской. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 7.
30. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. [Текст] / под ред. С.Я. Батышева. – М.: РАО АПО, 1999. – 3 т.
31. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
32. Adler LJ. Science of lion. – 1930. – 124 p.
33. Allport O.W. Perennially: psychological interpretation. N.Y., 1947. – 64 p.
34. Argyle M. The psychology of international behavior. – London,

1972. – 156 p.

35. Beaver R. Skills for effective communication. – N.Y., 1974. – 37 p.

36. Gamble T., Gamble M. Communication works. – N.Y., 1990. – 387 p.

37. Littlewood W. Communicative language teaching. – Cambridge, 1995. – 99 p.

ГЛОССАРИЙ

АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ – предполагает активизацию учебного процесса путем внедрения методов активного обучения. К ним относятся деловые игры, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, проблемные и другие виды нетрадиционных лекций, дискуссия и т.д. Это опора не только на восприятие, память и внимание, а, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление учащихся.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ – система взаимообусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ – личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. В. п. может проявляться в виде сотрудничества, когда обеими сторонами достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. Гуманистически ориентированный педагогический процесс может быть только процессом. В. п. воспитателя и воспитанника, где оба участника выступают как паритетные, равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры.

ВОЗДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ – влияние пе-

дагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых, на организацию их жизни и деятельности в интересах формирования у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей.

ГОТОВНОСТЬ – определяется как сложное личностное образование, включающее в себя мотивационный, содержательно-деятельностный, интеллектуальный, коммуникативно-методический (технологический), результативный и прогностический компоненты.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – активность человека; работа, занятие в какой-либо области. Употребляется в смыслах: 1) деятельность как совокупность результатов и последствий (производство); 2) как процесс преодоления трудностей, как решение проблем, задач, как средство их решения (труд); 3) процесс самоизменения человека в ходе изменения обстоятельств своей жизни (самодеятельность); 4) как способ отношения к условиям своей жизни, как деяние (практика).

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения. Основная проблема деятельности педагогической – совмещение требований и целей учителя с возможностями, желаниями и целями учеников; успешное осуществление деятельности педагогической обусловливается уровнем профессионального сознания учителя, овладения им педагогической технологией, педагогической техникой. Три модели деятельности педагогической: педагогика принуждения (авторитарная педагогика), педагогика полной свободы, педагогика сотрудничества.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И

ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ – совокупность задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частных особенностей, как, например, ритм работы, характерных и устойчивых для данного учителя

КОМПЕТЕНТНОСТЬ – это уровень образованности, который характеризуется способностью решать задачи в различных сферах жизнедеятельности на базе теоретических знаний. Условно выделяют три уровня компетентности: общекультурная компетентность, методологическая, до профессиональная компетентность.

КОМПЕТЕНЦИЯ – общая способность человека, основанная на знаниях, опыте деятельности в определенной области, ценностях, склонностях, которыми он овладел в процессе образования; круг полномочий какого-либо органа или должностного лица. Следует различать компетентность как показатель, обязательный уровень образования человека, общие виды компетентности (мета профессиональные) и виды профессиональной компетентности.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. В его основе лежит признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развитие как индивида, наделенного свои неповторимым субъектным опытом. Оно базируется на признании за каждым учеником права выбора собственного пути развития через создание альтернативных форм обучения. Образовательный процесс личностно-ориентированного обучения предоставляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и учебном поведении.

Содержание образования, его средства и методы структурируются так, что позволяют ученику проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме. В этих целях разрабатываются индивидуальные программы обучения, моделирующие исследовательское (поисковое) мышление: организуются групповые занятия на основе диалога и имитационно-ролевых игр; учебный материал конструируется (интегрируется) для реализации метода исследовательских проектов, выполняемых самими учениками. Критериальная база личностно-ориентированного обучения строится на отслеживании и оценке не столько достигнутых знаний, умений и навыков, сколько на сформированности качеств ума (интеллекта) как личностных новообразований.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД (в педагогике) – индивидуальный подход педагога к каждому воспитаннику, помогающий ему в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение, самореализацию.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ – это процесс взаимодействия педагога и воспитанников, задачами которого являются: успешное воспитание и обучение, обмен информацией, создание благоприятного психологического климата и эмоционального контакта.

РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ – способность учителя дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают дети, другие люди, прежде всего те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения.

СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ – совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления педагогического взаимодействия.

СТРАТЕГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙ-

СТВИЯ – общая руководящая линия в деятельности учителя, установки, направленные на достижение далеких целей в процессе формирования личности. Учителю необходимо разрабатывать стратегию педагогического взаимодействия как с отдельной личностью, так и с детским коллективом в целом. Это реализуется прежде всего в системе различных планов, которые разрабатывает учитель: календарно-тематический, планы воспитательной работы и т.п.

СУБЪЕКТ (от лат. Subjectum – подлежащее) – носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в др. людях и в себе самом. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании.

СУБЪЕКТНОСТЬ – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни. Термин начинает входить в педагогические исследования и педагогическую практику как обозначение соц. Ценного качества личности, которое необходимо формировать в процессе педагогического взаимодействия.

ТЕХНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ – комплекс общепедагогических и психологических умений преподавателя, обеспечивающих владение им собственным психофизиологическим состоянием, настроением, эмоциями, телом и речью и организацию педагогически целесообразного общения.

ТРЕНИНГ – форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении. Является одним из важнейших методов в системе профессиональной подготовки учителя.

Анализ урока с точки зрения педагогического взаимодействия

1. Краткая общая характеристика урока: цели, задачи, этапы урока, средства, методы и методические приемы, формы обучения на уроке.

2. Стиль педагогического общения: в центре – педагог, в центре – ученики как индивидуальности, открытость или скрытность управленческой работы учителя.

3. Соответствие педагогического общения целям, этапам, формам и средствам, способам обучения: монологическое, диалогическое или групповое общение; общение как информирование, объяснение, оценка или выявление и доказательство чего-то; соотношение проблемности и информативности; четкость, конкретность, целенаправленность общения; вербальное и невербальное общение; различные виды речевой деятельности (письмо, чтение, аудирование, говорение).

4. Прямое и опосредованное воспитательное воздействие через общение.

5. Культура речи учителя. Учитель как доброжелательный речевой партнер. Соотношение прагматичности, логичности и эмоциональности в речевом и в неречевом поведении учителя.

6. Сравнительный хронометраж речи учащихся и учителя, и ее обоснование.

7. Внешняя комфортность общения учителя и учащихся на уроке (как учащиеся сидят, насколько свободно они себя чувствуют, насколько целесообразны их речевые и неречевые действия).

Схема наблюдения индивидуальных особенностей педагогического общения учителя на уроке

Дата:

Учитель:

Класс:

Предмет:

Тема урока:

Таблица 3

Схема наблюдения индивидуальных особенностей педагогического общения учителя на уроке

Ход урока	Характеристики (оцените стороны поведения учителя по 5-балльной системе)	Наблюдения и примечания	Балл
1	2	3	4
	Доброжелателен/недоброжелателен		
	Стимулирует инициативу, допускает выражение общественного мнения, свободное поведение учащихся /авторитарный стиль общения: третировает учащихся, одергивает, все время держит под жестким контролем		
	Заинтересован, активен / безразличен, язык вялый		
	Открыт, не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки / думает только о престиже, «носит маску»		

Окончание табл. 3

1	2	3	4
	Гибок в общении, легко разрешает возникающие проблемы, гасит конфликты / не гибок, не видит проблем и не умеет заметить намечающегося конфликта		
	Вежлив, приветлив, уважает достоинство учащихся, индивидуализирует общение с разными учащимися / общается только свысока, одинаково со всеми, не дифференцируя своего общения		
	Может поставить себя на место ученика / не видит проблему глазами ученика.		
	Активен, общителен, эмоционален / пассивен, замкнут, равнодушен		
	Итого:		

**Тест на выявление тенденций к стилям
педагогического общения**

(О.Н. Бочарова)

Просматривая каждый из вопросов теста, отмечайте символом «+», если можете с нами согласиться, и символом «-», если даете отрицательный ответ. От степени объективности ответов зависит и степень достоверности результатов тестирования.

Вопросы теста

1. Нуждаетесь ли вы в тщательной подготовке урока даже по неоднократно пройденной теме?

2. Предпочитаете ли вы логику изложения эмоциональному рассказу?

3. Волнуетесь ли вы перед тем, как оказаться лицом к лицу с классом?

4. Предпочитаете ли вы во время объяснения учебного материала находиться за учительским столом (на кафедре)?

5. Часто ли вы используете методические приемы, которые успешно применялись вами ранее и давали положительные результаты?

6. Придерживаетесь ли вы заранее спланированной схемы урока?

7. Часто ли вы по ходу урока включаете в него только что пришедшие в голову примеры, иллюстрируете сказанное свежим случаем, свидетелем которого были сами?

8. Вовлекаете ли вы в обсуждение темы урока учащихся?

9. Стремитесь ли вы рассказать как можно больше по теме, невзирая на лица слушателей?

10. Часто ли вам удается удачно пошутить в ходе урока?

11. Предпочитаете ли вы вести объяснение учебного материала, не отрываясь от своих записей (конспектов)?

12. Выводит ли вас из равновесия непредвиденная реакция аудитории (шум, гул, оживление и т.п.) среди учащихся?

13. Нуждаетесь ли вы в достаточно длительном времени (5-8 мин.), чтобы установить нарушенный контакт и вновь привлечь к себе внимание учащихся?

14. Повышаете ли вы голос, делаете ли паузу, если почувствуете невнимание к себе со стороны учащихся во время урока?

15. Стремитесь ли вы, задав полемический вопрос, самостоятельно на него ответить?

16. Предпочитаете ли, чтобы вам по ходу объяснения учебного материала задавали вопросы учащиеся?

17. Во время урока забываете ли вы о том, кто вас слушает?

18. Есть ли у вас привычка выбирать среди учащихся в классе два-три лица и следить за их эмоциональными реакциями?

19. Выбивает ли вас из колеи скептические ухмылки учащихся?

20. Замечаете ли вы во время урока изменения в настроении учащихся?

21. Поощряете ли вы учащихся вступать в диалог с вами во время объяснения темы урока?

22. Отвечаете ли вы сразу же на реплики учащихся?

23. Используете ли вы одни и те же жесты для подкрепления своих фраз независимо от ситуации?

24. Увлекаетесь ли вы монологом настолько, что вам не хватает отведенного по плану урока времени?

25. Чувствуете ли вы себя после уроков уставшими настолько, что не в состоянии повторить их в этот же день еще раз (во вторую смену)?

Обработка результатов

Подсчитайте число совпадений плюсов и минусов в соответствии с приведенным ниже ключом и определите свою тен-

денцию. Если общая сумма совпадений составит 80% от всех пунктов по одной модели общения, можете считать выявленную склонность стойкой.

Таблица 4

Модели общения педагога с обучающимися

Модели общения	Да «+»	Нет «-»
Дикторская «Монблан»	4, 6, 11, 15, 17, 23	1,7,8,9,12,13,14,16,18,19, 20,21,22,24
Неконтактная «Китайская стена»	9, 11, 13, 14, 15	1,7,8,12,16,18,19,20,21
Дифференцированное внимание «Локатор»	10, 14, 18, 20, 21	2,4,6,13,15,17,23
Гипорефлексивная «Тетерев»	9, 11, 15, 17, 23, 24	8,12,16,19,20,21,22
Гиперрефлексивная «Гамлет»	3, 12, 14, 18, 19, 20, 22, 25	2,5,6,11,13,23
Негибкого реагирования «Робот»	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	7,8,9,11,16,21,24
Авторитарная «Я – сам (сама)»	5, 10, 14, 15, 18, 24	2,8,16,21
Активного взаимодействия «Союз»	7, 8, 10, 16, 20, 21, 22	1,2,4,5,6,11,13,15,17,23

Если рассматривать стили общения в ракурсе двух вариантов: «дружеское расположение» или «заигрывание», то в диаде «педагог-учащийся» можно различить такие модели общения (О.Н. Бочарова).

Диктаторская модель «Монблан». Выражается в отстраненности от учащихся, которые для учителя представляют безликую массу слушателей. Педагогические функции сведены к информационному сообщению. Следствие такой модели – воз-

никновение психологического дискомфорта или полное отсутствие контакта.

Модель «Китайская стена». Выражена в слабой связи между учителем и учащимися из-за отсутствия желания сотрудничать. Контакт устанавливается для подчеркивания учителем своего статуса, поэтому у учащихся отсутствует интерес к предмету и наблюдается равнодушное отношение к личности педагога.

Модель дифференцированного внимания «Локатор». Выражается в избирательном отношении к учащимся. Учитель ориентируется на определенных учеников: талантливых, слабых и т.п. Данная модель возникает из-за неумелого сочетания индивидуального подхода с фронтальным способом обучения. Как следствие, доминанту составляет ситуативный контакт и нарушение взаимодействия в системе «учитель – ученик».

Монорефлексивная модель «Тетерев». Педагог замкнут сам на себе. Речь его монотонна, отсутствует реакция на слушателя. Слышит только себя, не позволяет учащимся вступать в дискуссию. Следствием этой модели является образование логического вакуума. Учебно-воспитательное воздействие носит формальный характер, поскольку участники общения изолированы друг от друга.

Модель гиперрефлексивная «Гамлет». Учителю важно, как воспринимается его информация учащимися. Межличностные отношения возводятся в абсолют, поэтому педагог постоянно сомневается в правильности своего поведения, перманентное напряжение приводит к нервному срыву, что выражается в неадекватных реакциях на действия учащихся.

Модель негибкого реагирования «Робот». Общение выстраивается по жесткому алгоритму, присутствует безупречная логика изложения материала, но при этом преподаватель не

учитывает ситуацию и психическое состояние своих учащихся.

Авторитарная модель «Я сам». Учебный процесс фокусируется на преподавателе. Основу коммуникативного поведения составляет подавление, следствием становится безынициативность учащихся.

Модель активного взаимодействия «Союз». Это модель дружеского взаимодействия и мажорного настроения.

Приложение 4

Методика для изучения степени развития основных компонентов педагогического взаимодействия

(Л.В. Байбородова)

Цель: определить представления обучающегося о его взаимодействии с педагогом, выявить существующие проблемы в межличностном взаимодействии педагога с детьми.

Ход проведения

Обучающимся предлагается ряд суждений о взаимоотношениях с педагогом. Свое согласие с данным суждением обучающийся фиксирует знаком «+», а несогласие – знаком «-».

Таблица 5

Методика для изучения степени развития основных компонентов педагогического взаимодействия

№ п/п	Утверждение	Идеальное состояние взаимодействия педагога и обучающихся
1	2	3
1.	Педагог умеет предсказать результаты моей работы	«+»
2.	Мне трудно ладить с педагогом	«-»
3.	Педагог – справедливый человек	«+»
4.	Педагог умело помогает мне преодолевать трудности	«+»
5.	Педагогу явно не хватает чуткости	«-»
6.	Мнение педагога для меня является важным	«+»

Окончание табл.5

1	2	3
7.	Педагог тщательно планирует воспитательную работу с нами	«+»
8.	Я вполне доволен педагогом	«+»
9.	Педагог недостаточно требователен ко мне	«-»
10.	Педагог всегда может дать разумный ответ	«+»
11.	Я полностью доверяю педагогу	«+»
12.	Оценка педагога очень важна для меня	«+»
13.	Педагог в основном работает по шаблону	«-»
14.	Работать с педагогом – одно удовольствие	«+»
15.	Педагог уделяет мне мало внимания	«-»
16.	Педагог не учитывает моих индивидуальных способностей	«-»
17.	Педагог плохо чувствует мое настроение	«-»
18.	Педагог всегда выслушивает мое мнение	«+»
19.	У меня нет сомнений в правильности средств и методов, которые применяет педагог	«+»
20.	Я не стану делиться своими мыслями с педагогом	«-»
21.	Педагог постоянно указывает мне на мои ошибки	«-»
22.	Педагог хорошо знает мои слабые и сильные стороны	«+»
23.	Я хотел(а) бы стать похожим на педагога	«+»
24.	У нас с педагогом сложились деловые отношения	«+»

Обработка результатов

В предложенном тесте представлены знаки для идеального состояния взаимодействия педагога и обучающегося. Совпадение реального и идеального знаков фиксируется одним баллом, затем

подсчитывается число совпадений по каждому компоненту.

Когнитивный компонент включает фразы: 1, 4, 7, 10-13, 16, 19, 22.

Эмоциональный компонент включает фразы: 2, 5, 8, 11, 14-17, 20.

Поведенческо-волевой компонент включает фразы: 3, 6, 9, 12-15, 18-21, 24.

Подсчитывается среднее арифметическое по каждому из компонентов: число совпадений идеальных и реальных знаков делится на общее число фраз, относящихся к проявлению данного компонента. Чем ближе среднее арифметическое приближается к значению «1», тем выше уровень развития компонента. Предложенный опрос несколько сложен для обработки, но дает относительно целостную и всестороннюю информацию о взаимодействии педагога с каждым обучающимся.

Научное издание

Наталья Степановна Касаткина

Подготовка студентов педагогического вуза
к взаимодействию с обучающимися

Монография

Работа выполнена в рамках научного проекта «Теоретические основы разработки методов и способов реализации образовательных программ в условиях внедрения образовательных стандартов и опережающей подготовки педагогических кадров для модернизации непрерывного образования (дошкольного, общего, профессионального и дополнительного)» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018-2020 годы.

Издательство «Библиотека А. Миллера»
454080, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать . Бумага офсетная Формат 60×84¹/₁₆

Объем 6,2 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 579.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69