

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

Н. С. Шкитина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С
ОБУЧАЮЩИМИСЯ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Методические рекомендации студентам
для подготовки к занятиям

Челябинск
2021

УДК 151. 8 (021)
ББК 88. 834. 023 я 73
Ш 66

Рецензенты:

д-р.пед.наук., профессор Г.Я. Гревцева;
канд.пед.наук., доцент М.Г. Федотова

Шкитина, Наталья Сергеевна

Ш66 Психолого-педагогические технологии взаимодействия с обучающимися в образовательных организациях: методические рекомендации студентам для подготовки к занятиям / Н.С. Шкитина ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. – 56 с. : ил.
ISBN 978-5-907408-31-9

В методических рекомендациях раскрываются особенности использования современных психолого-педагогических технологий взаимодействия с обучающимися в образовательных организациях, целью которых является формирование коммуникативной компетенции студентов педвуза, базовой составляющей которой является педагогическая эмпатия. Особое внимание уделяется видам упражнений, формирующих коммуникативную компетенцию у будущих педагогов.

Методические рекомендации предназначены для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (уровень бакалавриат) и изучающих дисциплину «Педагогика». Также они могут быть использованы при прохождении учебной практики (организация взаимодействия с обучающимися в образовательной организации). Методические рекомендации соответствуют требованиям ФГОС ВО 3++.

УДК 151. 8 (021)
ББК 88. 834. 023 я 73
Ш 66

ISBN 978-5-907408-31-9

© Шкитина Н.С., 2021
© Оформление. Южно-Уральский научный центр
РАО, 2021

Содержание

Пояснительная записка	4
1. Коммуникативная компетенция и ее эмпатийная составляющая	8
2. Понятие «эмпатия» в психологии и педагогике	14
3. Особенности трактовки понятия «эмпатия» в педагогической науке	21
4. Алгоритм эмпатийного реагирования	24
5. Коммуникативно-эмпатийный тренинг	25
6. Упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетенции	35
Литература	55

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Дисциплина «Педагогика» относится к модулю обязательной части Блока 1 «Дисциплины/модули» основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (уровень образования бакалавр). Дисциплина является обязательной к изучению. Общая трудоемкость дисциплины составляет 6 у.е., 216 час.

Изучение дисциплины «Педагогика» основано на знаниях, умениях и навыках, полученных при изучении обучающимися следующих дисциплин: «Модуль 5 "Психолого-педагогический"», «Модуль 7 "Методический"», «Педагогическая риторика», «Психология».

Дисциплина «Педагогика» формирует знания, умения и компетенции, необходимые для освоения следующих дисциплин: «Безопасность жизнедеятельности в детском оздоровительном лагере», «Безопасность жизнедеятельности в системе непрерывного образования», «Воспитательная работа в сфере безопасности жизнедеятельности», «выполнение и защита выпускной квалификационной работы», «Здоровый и безопасный образ жизни», «Инновации в современном лингвистическом образовании», «Инновации в современном литературном образовании», «Комплексный экзамен по педагогике и психологии», «Модели воспитывающей среды в образовательных организациях, организация отдыха детей и их оздоровления», «Модуль 4 "Учебно-исследовательский"», «Модуль 7 "Методический"», «Модуль 8 "Управленческий"», «Научно методические основы педагогического эксперимента», «Педагогическая конфликтология», «Педагогическая риторика», «Педагогические основы безопасности жизнедеятельности», «Физическое воспитание в детском оздоровительном лагере», для проведения следующих практик: «производственная практика (педагогическая в каникулярный период)», «производственная практика (педагогическая)», «производственная

практика (педагогическая)», «производственная практика (преддипломная)», «производственная практика и др.

Цель изучения дисциплины: освоение фундаментальных педагогических знаний и умений как основы профессиональной компетентности педагога.

Задачи дисциплины:

– формирование системы знаний о современной педагогической науке, современных методах, технологиях обучения и педагогической диагностике образовательных результатов;

– формирование практических умений проектировать и реализовывать образовательные программы по предметам, проектировать траектории профессионального роста и личностного развития;

– формирование готовности работать в команде и толерантно взаимодействовать с участниками образовательного процесса;

– формирование практических умений осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся.

Среди *перечня планируемых результатов* обучения по дисциплине (модулю), соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы выделим те, которые имеют отношение к коммуникативной компетенции:

ОПК-6: способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями

:

3	ОПК-6 способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
---	--

ОПК.6.1 Знать основные закономерности возрастного развития обучающихся, психолого-педагогические закономерности и принципы развития личности в процессе обучения и воспитания, психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; психолого-педагогические основы учебной деятельности с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

ОПК.6.2 Уметь применять психолого-педагогические технологии и методы в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

ОПК.6.3 Владеть методами разработки (совместно с другими специалистами) программ индивидуального развития обучающегося.

На современном этапе развития российского образования в рамках высшей школы делается акцент на формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов, одной из составляющих которой является эмпатия. Переворот, совершающийся сегодня в учебно-воспитательном процессе, состоящий в смене ключевых педагогических позиций и модификации теоретической картины воспитания как психолого-педагогического феномена, породили новые характеристики воспитательного процесса, являющиеся производными от ряда принципов. Среди них можно назвать принцип ориентации на общечеловеческие ценности, принципы субъектности и принятия ребенка как данности, которые требуют от педагога инициирования в ребенке способности быть субъектом собственных действий и наполнения взаимодействия с детьми ценностным содержанием, ориентированным на такие высшие ценности общечеловеческой культуры, как жизнь, человек, познание, общение. В основе такого общения лежит эмпатия учителя, которая помогает принимать личность воспитанника как данность, сохранять неповторимые проявления этой личности, ее уникальные черты.

При выборе и применении психолого-педагогических технологий особую трудность представляет организация эмпатийного отклика.

В данных методических рекомендациях представлены понятия «коммуникативная компетенция», «эмпатия», «педагогическая эмпатия». Особое внимание уделено тренингу коммуникативной компетенции, состоящему из упражнений разного уровня сложности, применяемых на различных этапах формирования.

Методические рекомендации могут быть использованы на занятиях по дисциплине «Педагогика» в рамках разделов «Введение в педагогическую деятельность», «Теория и методика воспитания», «Педагогические технологии» и учебной практики (организация взаимодействия с обучающимися в образовательной организации), а также для организации внеаудиторной самостоятельной работы бакалавров.

1. Коммуникативная компетенция и ее эмпатийная составляющая

Профессиональная компетентность в теоретическом плане выступает как результат освоения специальной деятельности, методов ее анализа и механизма ее развития в процессе профессионального образования и становления профессионализма в практической деятельности. В эмпирическом плане профессиональная компетентность характеризуется готовностью работника к решению профессиональных задач разного уровня сложности в условиях развития профессиональной деятельности и представляется как идеальная модель профессионала.

В терминологическом пространстве профессиональной компетентности учеными рассматриваются понятия «*профессиональные компетентности*» и «*профессиональные компетенции*».

Компетентности – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленные в форме понятий, принципов, закономерностей, практико-ориентированных положений и процедурных (методических) предписаний.

Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, это способности человека реализовать на практике свою компетентность.

Профессиональные компетенции, как их рассматривают ученые, – это совокупность знаний, умений, способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций входят также социально-профессиональные качества личности. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Важнейший компонент компетенций – это знания. Однако знания в составе компетенций, по мысли ученых, отличаются от знаний в составе компетентностей. Это деятельностные (процедурные) знания, обеспечивающие реализацию деятельностных умений и навыков и являющиеся наряду с ними ядром операционально-технологического компонента компетенций.

Применительно к общей образованности человека компетентностные показатели рассматриваются как универсальные метакультурные качества, способные обеспечить его адаптацию к усложнению и повышению динамики социально-профессиональной жизни. В соответствии со своим назначением именуется они *ключевыми компетенциями* (политические и социальные, межкультурные, коммуникативные, социально-информационные, персональные).

Профессиональные компетенции, в отличие от ключевых, – это не отдельные самостоятельные свойства специалиста, а составляющие полиструктурного многофункционального социально-психологического феномена – профессиональной компетентности.

Рассматриваемые научные идеи позволили дать следующее определение профессиональной компетентности специалиста – совокупность когнитивных, операционально-технологических, мотивационно-волевых и социально-психологических составляющих, отражающих готовность специалиста к эффективному выполнению профессиональной деятельности и профессиональному развитию в условиях современной образовательной парадигмы.

Под *профессиональной компетенцией* понимается совокупность деятельностных (процедурных) знаний, обеспечивающих реализацию деятельностных умений и навыков, составляющих операционально-технологический компонент, а также социально-профессиональных качеств личности, базирующихся на опыте, интегрирующем в единое целое усвоенные человеком отдельные действия, способы и приемы решения задач.

С этой точки зрения *коммуникативная компетенция* – это совокупность деятельностных знаний, обеспечивающих реализацию деятельностных умений и навыков, а также социально-профессиональных качеств личности педагога во время общения при организации учебно-воспитательного процесса в образовательной организации [1].

В дальнейшем сконцентрируем внимание на базовой составляющей коммуникативной компетенции – педагогической эмпатии. Именно этот компонент, как правило, часто «западает» и вызывает трудность при общении.

Систематизация видов компетентностей до сих пор вызывает полемику и остается открытой. Тем не менее, к настоящему времени наметилось направление, в рамках которого выделяются ключевые, базовые и специальные компетенции.

Если рассматривать коммуникативную компетентность как комплекс компетенций разного уровня, то мы можем представить ее как комплекс ключевых, базовых и специальных компетенций.

Таблица 1 – *Ключевые компетенции коммуникативной компетентности студентов педвуза*

Знания (когнитивный компонент)	Умения (операционально- деятельностный компонент)	Качества личности (личностный компонент)
– основы религий и культур мира; – основы демократии, демократических институтов своей страны и других стран;	– разработка решения; – принятие ответственности за принятое решение; – сопряжение личных интересов с интересами общества;	демократичность; гуманизм;

<p>– основы гуманистического учения и гуманистических направлений;</p> <p>– основы компьютера и других информационных технологий;</p> <p>– способы и формы повышения своего образовательного уровня и др.</p>	<p>– устное и письменное общение на разных языках;</p> <p>– общение через Интернет;</p> <p>– владение новыми информационными технологиями;</p> <p>– критическое восприятие информации;</p> <p>– терпимое отношение к окружающей действительности и др.</p>	<p>альтруизм;</p> <p>толерантность;</p> <p>творческие качества;</p> <p>критичность и др.</p>
---	--	--

Ключевые компетенции необходимы для любого вида деятельности, они связаны со способностью личности функционировать в современном обществе. В их основе лежит информационный поток, используемый в коммуникации, и социально-правовые основы, на которые ориентируются коммуникаторы.

В контексте профессиональной деятельности ключевые компетенции обязательно дополняются базовыми и специальными компетенциями, которые обеспечивают выполнение конкретных профессиональных задач.

Таблица 2 – *Базовые компетенции коммуникативной компетентности студентов педвуза*

<i>Знания</i> (когнитивный компонент)	<i>Умения</i> (организационно-деятельностный компонент)	<i>Качества личности</i> (личностный компонент)
--	--	--

<p>– ведущие виды деятельности;</p> <p>– структура педагогической деятельности;</p> <p>– природа человеческих потребностей и мотивов;</p> <p>– педагогический менеджмент;</p> <p>– принципы, методы, формы и средства обучения и воспитания;</p> <p>– возрастные и индивидуальные особенностей учащихся;</p> <p>– методы диагностики обученности и воспитанности учащихся;</p> <p>– основы педагогического общения, стили и модели общения и др.</p>	<p>– четко сформулировать конкретные цели;</p> <p>– прогнозировать результаты педагогической деятельности;</p> <p>– учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся;</p> <p>– реагировать на изменения как в развитии личности, так и коллектива;</p> <p>– диагностировать степень обученности и воспитанности учащихся;</p> <p>– общаться и устанавливать доброжелательные отношения;</p> <p>– применять демократический стиль и модели общения;</p> <p>– быстро реагировать в меняющихся ситуациях и др.</p>	<p>доброта;</p> <p>отзывчивость;</p> <p>оптимизм;</p> <p>коммуникабельность;</p> <p>эрудированность;</p> <p>артистизм;</p> <p>уверенность в себе;</p> <p>лидерство;</p> <p>требовательность и др.</p>
--	---	---

Базовые компетенции отражают специфику профессиональной деятельности, но в самом общем виде. Что касается формирования коммуникативной компетентности – это компетенции в области общения, планирования, творческого взаимодействия и др.

Специальные компетенции отражают специфику коммуникативной деятельности, они направлены на решение конкретных задач той или этой профессиональной сферы.

Таблица 3 – *Специальные компетенции коммуникативной компетентности студентов педвуза*

Знания (когнитивный компонент)	Умения (содержательно- деятельностный компонент)	Качества <i>личности</i> (личностный компонент)
<ul style="list-style-type: none"> – психологический феномен «эмпатия»; – педагогическая интерпретация понятия «эмпатия»; – педагогическая эмпатия как системообразующий фактор, который лежит в основе педагогической направленности личности и несет ведущую функцию в успехе межличностного взаимодействия; – отличия и сходство педагогической эмпатии 	<ul style="list-style-type: none"> – эмпатийно-перцептивные умения; – эмпатийно-экспрессивные умения; – эмпатийно-рефлексивные умения; – эмпатийно-коммуникативные; – эмпатийно-интерактивные; – эмпатийно-креативные; 	<ul style="list-style-type: none"> сочувствие; сопереживание; симпатия; креативность и др.

и эмпатии в психологической науке и др.		
---	--	--

Таким образом, видно, что эмпатийная составляющая, относящаяся к специальным компетенциям, является одной из самых значимых в составе коммуникативной компетенции.

2. Понятие «эмпатия» в психологии и педагогике

Возникнув в области психологии, эмпатия становится самостоятельной характеристикой профессиональной подготовки будущего учителя, особенно в свете гуманизации образовательного процесса.

Привлечение термина «эмпатия» к педагогической области, адаптация его к новой среде, связана с решением целого ряда методологических проблем, поскольку это приводит к расширению терминологического пространства педагогики.

Эмпатия традиционно понимается как умение поставить себя на место другого и посмотреть на мир его глазами. Тем не менее, ни в зарубежной, ни в отечественной литературе нет общепризнанного понимания данного термина.

Так, эмпатия трактуется как *эмоциональное знание* о чувствах другого, *предсознательный феномен*, помогающий понять другого, разделить его чувства (при этом субъект играет роль стороннего наблюдателя); *способность переживать* и страдать вместе с другим человеком, то есть внутри объекта, в этом случае процесс идентификации осуществляется на основании качеств субъекта, вложенных внутрь объекта; *принятие роли другого*, понимание его чувств, мыслей и установок; *средство познания мира*, который представляется как мир без преследования личных интересов и предвзятых мнений, мир, трудно познаваемый, так как если человек не переживает, не распознает и не понимает

всей широты возможного человеческого опыта в самом себе, то ему будет трудно распознавать эти состояния в других людях и т.д.; *универсальная потребность развития*; самопознание.

Эмпатия рассматривается, кроме того, как *уникальный инструмент*, используемый для аналитического процесса, объединяющий субъект и объект эмпатии, аналитика и анализирующего; трактуется как *самоэмпатия*, которая дает возможность человеку войти в собственный жизненный мир и сделать это на таком уровне, который включает обостренное восприятие эмоций, непрерывное формирование смыслов и способность интерпретировать опыт в рефлексивной форме.

Таким образом, в эмпатии следует выделить три стороны восприятия другого человека: *рациональную, эмоциональную и интуитивную*.

Рациональное в эмпатии проявляется в сопричастности: во внимании к другому, в наблюдении другого человека, в цепкости восприятия его реакций, состояний и свойств, то есть все психические познавательные реакции должны быть направлены на объект эмпатии. Таким образом, рациональная сторона эмпатии – не формальная логика, а интенсивная аналитическая переработка поступающей по разным сенсорным каналам информации о партнере по общению.

Эмоциональное в эмпатии связано с пониманием другого на основе своего эмоционального опыта, посредством эмоциональных ассоциаций и переносов.

Интуитивное при эмпатическом восприятии другого сводится к подсознательной обработке информации о партнере по общению.

Следовательно, эмпатийная подготовка с этой стороны представляет собою рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека, что позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение.

Рядом авторов эмпатия рассматривается как *нравственное качество личности* и выделяется так называемый личностный компонент эмпатии,

который она представляет в виде идентификации, отождествлении одного объекта с другим (готовность чувствовать, переживать, действовать в отношении другого человека, как если бы этим другим вы являлись сами), аналогии (сходство между явлениями или предметами), конгруэнтности (восприятие явления или процесса как переходящего от одного индивида к другому) и рефлексии [4].

Кроме того, рассматривая эмпатию в рамках способов понимания (рациональные, эмоциональные и поведенческие), следует подчеркнуть, что эмпатия занимает узловое место в понимании человеком объектов социальной природы; в приобретении личностью *коммуникативной компетентности*; при оказании психотерапевтической помощи; в эффективном взаимодействии обучающего и обучаемого. Таким образом, эмпатия может рассматриваться как понимание объектов социальной природы через интегрирование образно-чувственного и логического аспектов познания путем перехода от эгоцентрического приема и переработки информации к резонансному взаимодействию через вчувствование в объект познания. При этом эмоционально-когнитивные компоненты понимания находятся между собой в отношениях дополнительности, включение одного в другое происходит при дефиците информации о познавательном объекте. Функциональным механизмом понимания объектов социальной природы выступает идентификация и эмоционально-когнитивная децентрация субъекта.

Немаловажен тот факт, что эмоциональный потенциал личности подвержен произвольной регуляции, следовательно, необходима разработка программы тренинга эмпатийного понимания и инструментария для количественного измерения эмпатийного потенциала личности.

В ряде исследований, рассматривающих *социальный интеллект*, анализируется эмпатийный компонент социального интеллекта. Традиционно выделяются следующие виды интеллекта: вербальный, числовой, пространственный, креативный, физический, личностный, социальный, сексуальный, духовный.

Термин «социальный интеллект» впервые был употреблен Э. Торндайком. Этим термином он обозначил дальновидность в межличностных отношениях и приравнял его к способности мудро себя вести [6].

Э. Торндайк выделяет три вида интеллекта:

- абстрактный – способность понимать абстрактные вербальные и математические символы и производить с ними какие-либо действия;
- конкретный – способность понимать вещи и предметы материального мира и производить с ними какие-либо действия;
- социальный – способность понимать людей и взаимодействовать с ними.

В дальнейшем эти представления были уточнены и развиты многими исследователями. В разное время сторонники различных школ по-своему трактовали понятие «социальный интеллект»: как способность уживаться с другими людьми (Ф. Мосс, Т. Хант); как способность иметь дело с окружающими (Р. Стрэнг); как способность сходиться с другими людьми (П. Вернон); как способность критически и правильно оценивать чувства (Дж. Ведек); как особую способность («социальный дар») верно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях (Р. Оллпорт).

В последние годы появляются работы о социальных явлениях, коммуникативной компетентности. Большое внимание уделяется социальной перцепции, пониманию людьми друг друга; делается попытка разработать на основе сложившихся концептуальных представлений о природе и структуре социального интеллекта методический аппарат его изучения.

Попытки измерить социальный интеллект были предприняты Дж. Гилфордом, Ф.С. Чапиным, Д. Арчером, Р.М. Акертом и др.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет подход М. Форда, который в основу исследования положил успешное решение проблемных ситуаций. Ему удалось показать, что социальный интеллект представляет собой четкую и согласованную группу ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации, группу способностей, которые фундаментально

отличаются от тех, которые лежат в основе «формального» мышления, проверяемого тестами «академического интеллекта».

В своих исследованиях Р.И. Риггио дает рекомендации оценивания социального интеллекта по следующим базовым составляющим: эмоциональная выразительность; эмоциональная чувствительность; эмоциональный контроль; социальная выразительность; социальный контроль; правильность поведения.

Таким образом, социальный интеллект рассматривается как интеллект, способствующий социально-полезной адаптации, как некая «общая» способность к новым жизненным условиям.

Приспособительный акт – решение жизненной задачи с помощью интеллекта – осуществляется посредством действия с мысленным (ментальным) эквивалентом объекта, посредством действия в уме при доминирующей роли сознания над бессознательным. Благодаря этому решение проблемы может быть осуществлено «здесь и теперь» без внешних поведенческих проб, правильно и одноразово: пробы, проверка гипотез осуществляются во «внутреннем плане действия». В данном случае критерием интеллектуального поведения является не преобразование среды, а открытие возможностей среды для адаптивных действий индивида в ней.

Среди функций социального интеллекта (познавательно-оценочная, рефлексивно-коррекционная и др.) следует особо выделить коммуникативно-ценностную. Она связана с потребностью понимать окружающих, и, в свою очередь, быть понятым ими.

Особый интерес представляют два основных проявления коммуникативно-ценностной функции: создание идеально-содержательного плана, связанного с определением ситуации социального действия (мыслекоммуникации), способствующей пониманию данного человека, так как человек не просто контактирует и воспринимает информацию, но и преобразует ее, выдвигая задачи, проблемы, касающиеся социальных отношений; акт обнаружения себя в другом человеке (экзистенциальная коммуникация, реализующаяся в способности понимать, воспринимать личностные и социально-психологические

позиции других людей, анализировать особенности поведения, представить себя на месте другого человека).

Психологи и педагоги считают, что для эмпатии как процесса очень важно невербальное взаимодействие. Если буквально «отзеркалить» человека, незаметно принять его позу, своему лицу придать его выражение, можно ощутить то, что ваш собеседник чувствует в данный момент. Он, в свою очередь, незаметно для себя проникнется к вам симпатией, примет ваши мысли, они даже покажутся ему своими собственными.

Отождествление себя с собеседником или с ролью («дистантное мышление»), попытки посмотреть на мир другими глазами приводят к значительному расширению перцептивной сферы, возможностей воспринимать внешние сигналы. Чтобы понять другого, необходимо на некоторое время представить себя им, предвосхитить его поступок, начиная с элементарной речевой реакции.

Авторы методики *нейролингвистического программирования* утверждают: вы всегда будете получать ответы на ваши вопросы в той мере, в какой ваш сенсорный аппарат будет замечать эти ответы. И словесная (или осознанная) часть ответа редко будет иметь значение. Невербальная информация важна при осуществлении нейролингвистического программирования, когда необходимо каждое мгновение чувствовать собеседника – слушателя, непосредственно воздействуя на его подсознание.

Р. Дилтс, один из наиболее ярких представителей нейролингвистического программирования, выделяет «аналоговый» аспект коммуникации, который включает в себя язык тела, а также информацию, передаваемую тональной слуховой частью взаимодействия, т.е. интонацией, темпом и громкостью речи.

Итак, отечественные и зарубежные психологи и педагоги рассматривают эмпатию:

– как *психологический процесс*, в основе которого лежит рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого, процесс, направленный на моделирование внутреннего мира переживаний воспринимаемого человека,

характеризующийся динамичностью, процессуальностью и фазовым характером;

– *способ обучения ребенка альтруистическому поведению*, когда удовольствие педагога от поведения ребенка выступает как подкрепление для ребенка, так как ребенок разделяет это удовольствие; подкреплением оказывается результат поступка, а эмпатия – средством для усвоения одобряемого поведения;

– *поведенческая способность*, которая проявляется в помогающем, содействующем, альтруистическом поведении в ответ на переживания другого человека;

– *психическая, эмпатическая реакция на стимул*, представленная в виде эмпатической реакции в ответ на поведение группы или эмпатической реакции в адрес конкретной личности;

– *социально-психологическое свойство личности*, представляющее совокупность социально-психологических способностей индивида, посредством которых данное свойство раскрывается как объекту, так и субъекту эмпатии. В ряд таких способностей входят способность эмоционально реагировать на переживания другого и мысленно переносить себя в чувства и действия другого; способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека.

Кроме того, понятие «эмпатия» тесным образом связано с актуальным на современном этапе понятием «*толерантность*». Толерантность выступает и как объективный результат взаимодействия многополюсного человеческого мира, его предпосылка, и как фактор его продвижения к целостности и сотрудничеству. Она является одной из ключевых характеристик демократической политической культуры, предполагая сознательную установку на необходимость многих точек зрения и на недостаточность любой отдельной точки зрения.

Таким образом, на данном этапе понятие «эмпатия» рассматривается с позиций *гуманистического подхода*, который опирается на базовую концепцию

толерантности как культурной нормы и необходимости, и концепцию диалога культур. Гуманизм предполагает также отрицание узкой прагматичности научного знания, которое должно выходить за рамки педагогической науки и использовать концептуальные поля различных областей духовной жизни (в частности, психологии), становясь полилогичным, что также является его гуманизирующей основой.

3. Особенности трактовки понятия «эмпатия» в педагогической науке

Анализ существующих определений эмпатии со всей очевидностью демонстрирует значительные расхождения в толковании понятия как психолого-педагогического феномена и, кроме того, расхождения в классических определениях данного термина, что до сих пор приводит к спорам о правомерности его использования в контексте педагогики. Очевидно, что поскольку используется один и тот же термин, то эмпатия педагога не может и не должна быть чем-то принципиально иным по сравнению с эмпатией в «классической» психологической науке. Безусловно, между ними есть ряд существенных *отличий* [7].

Во-первых, с точки зрения классического представления, эмпатия – это уникальный инструмент, используемый, в основном, психоаналитиками, который объединяет аналитика и анализируемого и способствует преодолению болезни. Эмпатия же в профессиональной деятельности педагога будет не столько инструментом, используемым при решении частных задач, сколько основной стратегией деятельности педагога. Он должен быть эмпатичен не только по отношению к отдельным «трудным» ученикам, эмпатия должна стать его главенствующей стратегией в общении с учениками.

Во-вторых, эмпатия – это не только способность сопереживать, сострадать вместе с другим, погрузиться в его мир, при этом оставаясь сторонним наблюдателем. Для педагога эмпатия – это более сложное качество личности, которое подразумевает наряду с эмоциональной реакцией способность к

идентификации, а также организацию определенного воспитательного влияния, которое должно быть построено таким образом, что педагогу следует создавать такой психологический климат, при котором ученик смог бы развить качества личности, ориентированные на общечеловеческие ценности.

В-третьих, результатом педагогической эмпатии не всегда будет продуктивное общение между педагогом и учеником, так как воспитательный процесс может пойти по своему пути, выйти из-под контроля в силу серьезных влияний со стороны различных случайных факторов, или же результаты воспитательного воздействия могут быть просто отложены во времени.

В-четвертых, педагогическая эмпатия – понятие полинаучное, так как она требует синтеза не только педагогических и психологических знаний, но и философских, медицинских, информационных и других.

В-пятых, педагогическая эмпатия является более гибким, с одной стороны, и более объемным понятием, с другой, так как педагогический процесс представлен более сложными компонентами, чем процесс применения эмпатии в психологической или педагогической отраслях.

Указанные отличия могут поставить под сомнение правомерность использования термина «эмпатия» в контексте педагогики. Однако, на наш взгляд, в главных позициях понятия «педагогическая эмпатия» и «классическая» (психологическая) имеют *сходство*:

1) оба понятия являются характеристиками процесса гуманизации образования и являются базовыми составляющими личностно ориентированного подхода;

2) и в том, и в другом определении акцент делается на умении поставить себя на место другого, посмотреть на мир его глазами;

3) объектом эмпатии и в психологии, и в педагогике является человек;

4) и в той, и в другой науке эмпатия может быть представлена в виде самоэмпатии, которая предоставляет человеку возможность войти в собственный мир, познать его и интегрировать опыт в рефлексивной форме;

5) в обеих областях знания эмпатия рассматривается как способ научения ребенка альтруистическому поведению; как нравственное, социально-психическое качество личности;

б) и классическое, и педагогическое определение эмпатии предполагает наличие трех взаимосвязанных сторон восприятия другого человека – рациональной, эмоциональной и интуитивной.

Учет этих положений приводит к выводу, что эмпатия в педагогической области не только возможна, но и в своих основных характеристиках является современной неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции, формируемой в рамках профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Итак, под *педагогической эмпатией* понимается нравственное, социальное-психологическое качество личности, в основе которого лежит толерантность как базовая характеристика процесса гуманизации и которое представляет собой рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека через процессы аналогии, отождествления, идентификации, конгруэнтности и рефлексии, что помогает учителю организовать воспитательное влияние более эффективно [6].

Осуществление полного анализа сущностных характеристик эмпатии в педагогике предполагает рассмотрение ее видов и этапов ее проявления. Остановимся подробнее на выделенных аспектах и начнем с рассмотрения видов эмпатии.

Исходя из различных критериев эмпатии можно выделить следующие *виды эмпатии*: глобальная, эгоцентрическая и просоциальная (критерий – генезис эмпатии); личностная и ситуативная (критерий – диспозиционность эмпатии); личностная и элементарно-рефлекторная (критерий – уровень развития эмпатии).

В современной психологии уже не оспаривается тот факт, что эмпатия может быть направлена как на самого себя, так и на другого человека.

Следовательно, и критерий направленности эмпатических переживаний связан с общей направленностью личности и ее ценностными ориентациями.

На основании этого критерия выделяют такие виды эмпатии, как *сочувствие* и *сопереживание*. Различия между этими видами заключаются в степени рефлексии по поводу проявляемого эмоционального состояния и степенью идентификации с объектом эмпатии. Сопереживание включает в себя большую степень идентификации субъекта с объектом эмпатии, и это состояние меньше подвержено рефлексии в сравнении с сочувствием.

4. Алгоритм эмпатийного реагирования

Нами разработан *алгоритм эмпатийного педагогического реагирования*, который применяется на втором этапе основных упражнений тренинга. В общем виде он может быть представлен следующими шагами [7]:

1-й шаг: создание предварительных условий, когда учитель имеет определенную *эмпатическую установку* по отношению к объекту эмпатии, который тем или иным образом выражает свой опыт. Этот шаг включает в себя активность со стороны эмпатирующего (учителя) к познанию переживания объектом эмпатии (учеником) собственного Я и внешнего мира.

2-й шаг: *эмпатический резонанс*. Условия предварительного шага делают потенциально возможным следующий шаг, в котором учитель входит в эмоциональный резонанс (настраивается на одну волну) с переживаниями и личностными смыслами ученика, которые активизируются в его сознании.

3-й шаг: *выражение эмпатии*, что представляет собой выражение учителем эмпатического отклика. Эмпатия является не только способностью понять актуальные чувства, но и вербальные умения передать свое понимание ясным языком. Эмпатическая реакция может быть выражена намеренно и непроизвольно, словесно и через невербальные сигналы.

4-й шаг: *получение эмпатии*. Передача эмпатии делает возможным заключительный этап процесса эмпатического реагирования. Адекватная

эмпатия вызывает у объекта эмпатии (ученика) чувство, что его услышали, поняли ту или иную личностно значимую для него область внутреннего опыта, что, как правило, приводит к эмоциональному облегчению и обретению смысла.

5-й шаг: *обратная связь*. На этом этапе объект эмпатии вербально или не вербально демонстрирует результат воздействия эмпатической реакции эмпатирующего. Если эмпатический отклик адекватен, это приводит к позитивным последствиям, например, необходимому в этот момент умолчанию или углублению процесса.

Вышеизложенное дает основание определить самостоятельный вид профессионально-педагогической подготовки – *эмпатическую подготовку будущего учителя*, под которой понимается овладение будущими учителями необходимой суммой знаний о педагогической эмпатии, эмпатическими умениями и навыками, ориентированными на социальный заказ общества, характеризующийся гуманизацией процессов обучения и воспитания на современном этапе. Целью и результатом этой подготовки является квалифицированный профессионал, способный к рационально-эмоционально-интуитивному отражению ученика и организации эффективного воспитательного влияния.

5. Коммуникативно-эмпатийный тренинг

Тренинг в большей степени направлен на формирование умений. При этом предполагается, что содержательная часть умений уже освоена участником. Основной задачей тренинга является организация самостоятельной работы, в процессе которой участники осваивают определенный набор умений. Организация тренинга невозможна без четкого представления о том, какого уровня умений предполагается достичь в результате его проведения, и без точного конструирования деятельности его участников [5].

Коммуникативно-эмпатийный тренинг имеет трехкомпонентную структуру.

Первый компонент тренинга направлен на повышение уровня перцепции, в особенности подструктуры восприятия, переработки и понимания мимических невербальных знаков и экспрессий.

Второй компонент тренинга представляет собою интенсификацию информации о межличностных взаимоотношениях, качествах и свойствах личности.

Третий – повышение эмпатийного отношения через развитие системы интеракции, когда обучаемые направленно взаимодействуют с другими участниками и становятся мнимыми и реальными соучастниками действий. В этом случае происходит коррекция ролевой дисфункции, когда объект эмпатии из отдаленных позиций психологического поля переходит в систему значимого другого, и он начинает соответствовать тем эталонным меркам, которые сформированы в представлениях субъекта.

Групповая форма работы реализуется в так называемой психокоррекционной группе, которая представляет собой временное объединение людей, имеющее руководителя, общую цель исследования, обучения, роста и самораскрытия.

Для успешности функционирования группы важно соблюдение правила количественного состава, то есть в группе должно быть не более 12 человек, так как большие по составу группы не позволяют полностью реализовать принцип обратной связи, уменьшается время для выступления каждого участника, утомительно слушать большое количество высказываний.

Диагностика эмпатийных умений проводится по методике В.В. Бойко. Участникам тренинга предлагается анкета, состоящая из 36 вопросов типа «У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности»; «Я больше доверяю доводам своего рассудка, чем интуиции»; «Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке»; «Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией» и др.

После анкетирования подсчитывается число совпадений ответов по ключу по каждой шкале и определяется суммарная оценка. Оценки по шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления человека на понимание сущности любого другого человека, на его состояние, проблемы и поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий слюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера.

Эмоциональный канал эмпатии фиксирует способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими: сопереживать, сочувствовать. Эмоциональная отзывчивость становится средством вхождения в энергетическое поле партнера. Понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение и эффективно воздействовать возможно только в случае, если произошла энергетическая подстройка к партнеру. Соучастие и сопереживание выполняет роль связующего звена между людьми.

Интуитивный канал эмпатии позволяет предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах.

Эффективность эмпатии снижается, если человек пытается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Установки такого рода резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствуют раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация – важное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживания, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – *уровня эмпатии*. Суммарный показатель может изменяться от 0 до 36 баллов: 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29–22 – средний уровень; 21–15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий.

Коммуникативно-эмпатийный тренинг начинается с подготовительных упражнений, цель которых – настроить участников на проведение сложных, требующих значительных усилий, упражнений. Эти упражнения часто исключают вербальное оформление, например, упражнение «*Слепой и поводырь*»: участники игры делятся на пары. Одному завязывают глаза – он «слепой», второй – его «поводырь». Задача «слепого» – бродить по классу, задача «поводыря» – обеспечить его безопасность, прикосновениями руководить действиями слепого, не отбирая у него инициативы.

Задание можно усложнить, предложив «поводырям» не просто следить за «слепыми», но и активно участвовать в тренинге, например, познакомить «слепых» друг с другом или с другими «поводырями». Через 5–7 минут «слепые» и «поводыри» меняются ролями.

Обсуждая тренинг, следует поговорить о том, что чувствовали «слепые» и «поводыри», какая роль была легче; можно ли было доверять «поводырю»; что способствовало, а что мешало доверию.

К «невербальным» подготовительным упражнениям относится группа упражнений типа «*Контакт*». Участники свободно двигаются по комнате, руководитель просит их сконцентрировать свое внимание на себе, своих ощущениях. Нужно представить, что никого вокруг нет, но при этом контролировать себя и избегать любых столкновений с партнерами, отмечая их передвижения боковым зрением.

На следующем этапе участники, продолжая движения, при каждой встрече с кем-либо начинают обмениваться мимолетным взглядом. Затем встречи сопровождается блиц-оценкой встречного – делается «моментальный снимок» человека: его внешности, походки, взгляда.

Далее, участники тренинга выбирают кого-либо, не давая ему повода разгадать, что он выбран. Задача заключается в том, чтобы постоянно и при любых условиях держать своего «подопечного» в поле зрения, как только возобновится движение. Это не должно превращаться в навязчивую слежку, просто следует быть с избранным человеком в постоянном визуальном и эмоциональном контакте.

Задание меняется: следует разбиться на новые пары так, чтобы партнер был приблизительно равен по росту, телосложению, физической силе. Пары становятся спиной друг к другу и пробуют, сохраняя феномен притяжения-отталкивания спин, одновременно садиться, синхронно опускаясь на корточки, затем синхронно подниматься. Как правило, успеха добиваются те пары, в которых каждый не только брал на себя равную часть работы, но и давал другому ощущение надежной опоры, устойчивости позиции.

Завершается упражнение тренинга свободной беседой, позволяющей участникам высказать свои впечатления, эмоции, пожелания, замечания по поводу прошедшего упражнения.

К средней по сложности группе упражнений коммуникативно-эмпатийного тренинга можно отнести те упражнения, которые уже начинают формировать эмпатийные умения: упражнение «Лжец», «Ответы за другого», «Учитель возвращается домой ...» и др.

Выполняя упражнение «Лжец», группа делится на пары. Участники садятся таким образом, чтобы каждая пара могла говорить, не мешая другим. Каждый по очереди рассказывает своему партнеру несколько коротких эпизодов, часть которых соответствует действительности, а часть – нет. «Слушатели» должны сообщать «рассказчикам» после каждого рассказанного эпизода, соответствует ли он действительности или нет. Далее происходит обмен ролями.

При обсуждении упражнения выделяются признаки, на которые ориентировались слушавшие, делая заключение о правдивости рассказа.

При выполнении упражнения «*Ответы за другого*» необходимо иметь большой лист бумаги, который следует разделить на три части. В верхней части среднего столбца нужно написать свое игровое имя, под левым столбцом имя человека, сидящего слева, но не ближайшего соседа, а следующего за ним. Над правым столбцом – имя человека, сидящего справа, также через одного человека. Таким образом, у каждого участника тренинга есть два человека, глазами которых можно посмотреть на мир и за которых нужно ответить на вопросы, предложенные руководителем тренинга.

Следовательно, в среднем столбце участник отвечает за себя, а в двух других – за партнеров. Ответы могут совпасть с ответами соседей справа и слева только в том случае, если удастся вжиться во внутренний мир человека, от имени которого придется давать ответы.

Возможный перечень вопросов:

1. Ваш любимый цвет?
2. Ваше любимое мужское имя?
3. Ваше любимое женское имя?
4. С симпатией ли Вы относитесь к домашней живности? Если да, то кого предпочитаете: собак, кошек, птиц, аквариумных рыбок или кого-то другого?
5. Смотрите ли Вы телевизионный сериал ...?
6. Самая неприятная для Вас человеческая черта?
7. Самое ценное для Вас человеческое качество?
8. Ваше любимое времяпрепровождение?
9. Книги какого жанра Вы предпочитаете?

Для проверки степени «попадания» после завершения процедуры ведущий предлагает участникам сравнить свои результаты и подсчитать количество совпавших ответов. Итоги подводятся во время группового обсуждения.

Опыт показывает, что практически в каждой группе находятся несколько удивительно «проницательных» участников, которые смогли осуществить

«стопроцентное попадание», то есть полное совпадение всех ответов. Следует обсудить, как им удалось добиться этого, на чем основывались их предположения, что именно подсказало им правильные ответы.

Цель упражнения «*Учитель возвращается домой ...*» связана не только с искусством перевоплощения и умением входить в необычную роль, но и с формированием эмпатийных умений студентов педвузов и гибкости поведения.

Ведущий объясняет, что учитель возвращается домой после школы, не ожидая застать дома ничего нового. Но, войдя в свою квартиру, он обнаруживает совершенно неожиданных гостей. Их можно назвать «гости-сюрпризы». Они могут быть людьми или животными, явлениями, чувствами, чем угодно. С ними можно поговорить, пообщаться, напоить чаем или, если возникнет такое желание, выставить за дверь.

Один из участников тренинга становится тем самым учителем, вернувшимся после работы домой. Остальные участники распределяют между собой роли «гостей-сюрпризов». Пока происходит это распределение, учитель ждет за дверью. Зайдя в квартиру, он должен познакомиться с неожиданными гостями.

Для этого нужно вступить с каждым из них в контакт, задать вопросы, уточнить что-то. «Гости» имеют право отвечать на вопросы, рассказывать о себе и даже описывать свой внешний вид. Они могут двигаться так, как, с их точки зрения, предполагает выбранная роль.

Фактически участники тренинга пытаются в максимальной степени сыграть – через пластику и вербально – своего персонажа, будь он одушевленным предметом или абстрактным понятием. Единственное, что им запрещено – прямо называть себя.

В отсутствие главного игрока участники тренинга обсуждают, какие именно персонажи могли бы оказаться для него приятными сюрпризами. Появление эпитета «приятный» перед словом «сюрприз» неслучайно: члены группы, не желая быть выдворенными из квартиры вернувшимся домой

хозяином, естественным образом приходят к мысли о том, что незваные гости должны быть приятными и желанными для хозяина.

Среди гостей-сюрпризов можно встретить едва ли не все – от конкретного материального предмета до абстрактных категорий, таких, как глубокая и сильная любовь, мобильный телефон, путевка в санаторий (поездка на Байкал, Канарские острова, Прагу), новый холодильник, хорошее настроение, потерявшийся котенок, ужин при свечах, букет ромашек (роз, лилий, орхидей), написанный отчет о работе, третья комната в двухкомнатной квартире.

Обсуждение игры имеет смысл провести с опорой на следующие вопросы:

- Какие чувства Вы испытали, когда увидели в своей квартире неожиданных гостей?
- Кто из гостей Вам оказался наиболее приятен?
- Если такие гости, которых Вы были не очень рады видеть и почему?
- Кого из персонажей Вам было особенно трудно определить и почему?
- Кого Вы угадали достаточно легко?
- Назовите гостей, которых Вам хотелось бы увидеть в своем доме, но в игре они не появились.

Тренинг завершается более сложными упражнениями, при выполнении которых требуется весь комплекс умений: «Активное слушание», «Контекстное прочтение диалога», «Растождествление» и др.

Выполняя упражнение «*Активное слушание*», студенты используют следующие приемы:

- Угу-поддакивание (да-да, ну, кивание подбородком и т.п.).
- Эхо-повторение последних слов собеседника.
- Зеркало-повторение последней фразы с изменением порядка слов.
- Парафраз – передача содержания высказывания партнера другими словами.
- Побуждение – использование междометий и других выражений, побуждающих собеседника продолжить прерванную речь («Ну и ...», «Ну и что дальше?», «Давай-давай» и т.п.).

– Уточняющие вопросы типа «Что ты имел в виду, когда говорил «эсхатологический»?»

– Наводящие вопросы типа «Что – где – когда – почему – зачем», расширяющие сферу, затронутую говорящим. Нередко такие вопросы являются по существу уводящими от линии, намеченной рассказчиком.

– Оценки, советы.

– Продолжения: когда слушающий вклинивается в речь и пытается завершить фразу, начатую говорящим, «подсказывает слова».

– Эмоции: «ух», «ах», «здорово»; смех, «скорбная мина» и пр.

– Нерелевантные и псевдорелевантные высказывания, не относящиеся к делу или относящиеся лишь формально («В Гималаях все иначе ...» – и следует рассказ о Гималаях; «Кстати о музыке ...» – и следует информация о гонорарах известных музыкантов).

После ознакомления со списком ведущих предлагает «рассказчикам» описать наблюдаемые ими реакции «слушателей» и дать им классификацию на основе приведенной схемы. Выявляются наиболее часто используемые реакции и обсуждаются их положительные и отрицательные стороны в ситуациях общения. В контексте занятия уместно привести трехкратную схему выслушивания: «поддержка – уяснение – комментирование».

Упражнение «*Растождествление*»: для того, чтобы смочь идентифицировать себя с другим, нужно научиться растождествлять себя. Такого рода растождествление осуществляется при помощи следующих упражнений: «У меня есть тело, но Я – это не мое тело». Каждый раз, когда мы отождествляем себя с физическим ощущением («Я устал» вместо «Мое тело испытывает чувство усталости»), мы попадаем в рабство к телу.

Я живу эмоциональной жизнью, но я – это не мои эмоции и чувства («Во мне присутствует чувство раздражения»). У меня есть желания, но я – это не мои желания. У меня есть интеллект, но я – это не мой интеллект.

Итак, тело, чувства, разум представляют собой инструменты ощущения, восприятия и действия, которыми пользуется Я, однако природа Я – нечто

другое».

Упражнение «*Контекстное прочтение диалога*». Суть упражнения в том, чтобы совместными усилиями прочитать, перевести «контекст» или подсознательное содержание различных моментов общения взрослого и ребенка:

– «Мам, я пойду погулять». (Перевод: «Мне скучно, мой мозг в застое, мои нервы и мускулы ищут работы, мой дух томится ...»). Перевод слышимого матерью: «Не хочу ничего делать, я безответственный лентяй, мне лишь бы поразвлекаться»).

– «Уроки сделал?» (Перевод слышимого матерью: «Хорошо тебе, мальчик, а мне еще стирать твои штаны»). Перевод слышимого ребенком: «Не забывай, что ты несвободен»).

– «Угу». (Перевод: «Помню, помню, разве ты дашь забыть?») Перевод слышимого матерью: «Смотрел в книгу, а видел ...».

– «Вернешься, проверим, чтобы через час был дома». (Перевод: «Можешь погулять и чуть-чуть подольше, у меня голова болит. Хоть бы ты побыстрее вырос, но тогда будет еще тяжелее ...»). Перевод слышимого ребенком: «Не верю тебе по-прежнему, и не надейся, что когда-нибудь будет иначе ...» и так далее).

Тренинг заканчивается вопросами, выносимыми на обсуждение:

- Каждый имеет право на ошибку – и ребенок, и взрослый.
- Наше старание необязательно приводит к тому, что мы ожидаем.
- Если ребенок не понял, это не значит, что он невысокого развития, возможно, мы просто не смогли понятно объяснить.
- Косноязычие педагогов – это проблема.
- Сложно увидеть хорошее в себе, но, научившись это делать, полюбив себя, значительно проще увидеть нечто особенное и в другом человеке.
- Только приняв себя таким, какой ты есть, можно научить других такому же отношению к себе.
- В ответ на агрессию мы подсознательно начинаем сопротивляться, то есть агрессия порождает агрессию.

6. Упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетенции

Аудиторные занятия могут проводиться с использованием новых педагогических технологий, в частности метода проекта, методов обучения в сотрудничестве. Кроме того, используются такие методы, как мозговой штурм, деловая игра и др., которые могут проводиться студентами самостоятельно [3].

Обучение в сотрудничестве

Основной критерий обучения в сотрудничестве – изменение отношения к ошибке. Чаще всего понятие «ошибка» трактуется как неверное действие или утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания. К данному утверждению было бы необходимо добавить: что указывает на необходимость дополнительной практики и большей тренировки, чтобы овладеть необходимым знанием или умением. Следовательно, преподаватель должен понимать, что ошибки студентов показывают только на то, что они еще не овладели необходимыми умениями, в этом случае он будет рассматривать эти ошибки просто как факт и предоставлять студентам возможность дополнительной практики, причем в таком объеме, пока они не овладеют знанием в достаточной мере. В противном случае преподаватель, скорее всего, откажет им в дополнительной практике, в дополнительных разъяснениях, пока они «не научатся хорошо себя вести».

Один из вариантов метода обучения в сотрудничестве – «*Обучение в команде*» (автор Джон Хопкинс; терминология: «групповые цели» (team goals), «успех всей команды» (team success), «награды команды» (team rewards)).

Обучение в команде сводилось к трем основным принципам:

– «награду» команда (группа) получает одну на всех в виде балльной оценки, какого-то поощрения, сертификата, отличия. Для этого необходимо выполнить предложенное для всей группы одно задание. Группы не соревнуются друг с другом, так как все группы имеют разную планку, и им отводится разное время на ее достижение;

– индивидуальная (персональная) ответственность (individual accountability) каждого обучаемого означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за деятельностью друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении материала так, чтобы каждый чувствовал себя готовым к любому виду тестирования, так как оно может быть предложено любому участнику отдельно, вне группы;

– равные возможности каждого обучаемого в достижении успеха означают, что каждый приносит своей группе очки, которые он зарабатывает путем улучшения своих предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других обучаемых этой или другой группы, а с собственными, ранее достигнутыми. Это дает равные возможности отстающим, средним и продвинутым в получении очков для всей команды. Стараясь улучшить предыдущий результат (опрос, тест, зачет, экзамен и т.д.), и средний, и слабый обучаемый могут принести своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную планку.

Можно использовать несколько вариантов обучения в команде – организация обучения в сотрудничестве в малых группах и командно-игровая деятельность.

Обучение в сотрудничестве в малых группах предусматривает группу обучающихся, состоящую из четырех человек разного уровня коммуникативной компетентности. Преподаватель комментирует педагогическую ситуацию, требующую применения педагогической эмпатии, группам дается определенное задание по данной ситуации, необходимые опоры. Задание дается либо по частям (каждый обучаемый занят своей частью), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим обучаемым). При этом выполнение любого задания объясняется вслух обучаемым и контролируется всей группой. После завершения заданий всеми группами преподаватель на каждом занятии организует либо общее обсуждение работы над этим заданием,

если задание общее, либо задания рассматриваются каждой группой отдельно, если задания были разные.

Когда преподаватель убеждается, что материал усвоен всеми обучаемыми, он задает контрольные вопросы, ответы на которые выполняются индивидуально, при этом преподаватель дифференцирует сложность вопросов для сильных и слабых обучаемых. Оценки за индивидуальную работу суммируются в группе, и объявляется общая оценка. Таким образом, соревнуются не сильные со слабыми, а каждый, стараясь выполнить свое «задание», как бы соревнуется сам с собой. Следовательно, и сильный, и слабый могут принести группе одинаковые оценки и баллы.

Командно-игровая деятельность отличается тем, что вместо индивидуальных заданий проводятся соревновательные турниры между командами. Для этого организуются «турнирные столы» – по три обучаемых за каждым столом, равные по уровню обученности (слабые – со слабыми, сильные – с сильными). Задания – дифференцированные, победитель каждого стола приносит своей команде одинаковое количество баллов, независимо от «планки» стола.

Вариант командно-игровой деятельности – «*Пила*» (*Jigsaw*). Обучаемые организуются в группы по шесть человек для работы над изучаемым материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Например, изучение теоретического материала, касающегося эмпатии в психологической науке – клиент-центрированная терапия К. Роджерса и психоаналитическая «Я»-психология Х. Кохута. Каждый член группы находит материал по своей части. Затем изучающие один и тот же вопрос, но стоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу («встреча экспертов»). Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). При опросе каждому обучаемому разрешается дополнять высказывания отвечающего, принося группе баллы. В заключение проводится тест или контрольный опрос.

Итак, можно выделить следующие типичные черты обучения в сотрудничестве:

- взаимозависимость членов группы;
- личная ответственность каждого члена группы за свои собственные успехи и успехи своих товарищей;
- совместная учебно-познавательная творческая деятельность;
- социализация деятельности обучаемых в группе;
- общая оценка работы группы, которая складывается из оценки формы общения и оценки академических результатов.

Для того, чтобы была взаимозависимость членов группы, необходимо создать следующие условия:

- зависимость обучаемых от единой цели, которую они могут достичь только совместными усилиями;
- зависимость от источников информации, когда каждый член группы владеет только частью информации;
- зависимость от единого учебного материала;
- зависимость от единого для всех поощрения – либо все члены команды поощряются одинаково, либо не поощряются никак.

Метод проектов

Обучение построено на активной основе, через целесообразную деятельность обучаемого, соотносясь с его личным интересом именно в этом знании. При таком обучении чрезвычайно важна собственная заинтересованность обучаемого в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться в жизни. В основе обучения – проблема, взятая из реальной жизни, например, школьной практики, знакомая и значимая для обучаемого, например, подготовка родительского собрания, основной темой которого будет эмпатия. Для решения этой проблемы ему необходимо приложить полученные знания и новые, которые ему предстоит приобрести. Роль преподавателя – показать новые источники информации или просто направить мысль обучаемых в нужную сторону для самостоятельного поиска.

Можно выделить основные требования к использованию метода проектов [2]:

1) наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

2) практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся;

4) структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;

5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач (использование методов «мозговой атаки», «круглого стола» и др.);

- выдвижение гипотезы решения проблемы;

- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, творческих отчетов и т.д.);

- сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

- выводы, выдвижение новых проблем.

Результаты выполненных проектов должны быть материальны – видеофильм, альбом, компьютерная газета, доклад и др.

Портфель ученика. Этот метод базируется на положении, что главная цель обучения – это развитие интеллектуальных, творческих способностей обучающихся и нравственных ценностей, а также способности к самореализации, самостоятельному мышлению, принятию важных для себя решений. Для достижения этой цели необходимо сформировать у обучающихся способности к объективной самооценке – рефлексии.

Понятие «самооценка» гораздо шире понятий «самоконтроль» и «самопроверка». Кроме того, чтобы адекватно оценивать свои знания, поступки,

возможности у обучаемого должна быть сформирована шкала ценностей, с которой он мог бы сверять собственные достижения в той или иной сфере деятельности. И, наконец, он должен полностью представлять процесс деятельности, который может его привести к хорошему результату.

Самооценка предполагает:

- умение вслух объяснять партнерам по группе и доказательно аргументировать собственные действия;
- способность выслушать и услышать аргументы своих оппонентов и, в случае, если эти аргументы окажутся убедительными, скорректировать свои действия и решения;
- способность не только скорректировать свои действия и решения, но и сделать вывод о своих дальнейших действиях, о своих возможностях достигать определенных результатов.

«Портфель ученика» – это комплект документов, самостоятельных работ обучаемого, отражающих его самооценку сформированности эмпатийной компетентности. Он разрабатывается преподавателем и предусматривает:

- задания по отбору материала в «Портфель» (параметры, по которым следует отбирать);
- анкеты для преподавателей, заполнение которых предполагает знание способностей и индивидуальных особенностей обучаемого;
- анкеты для «экспертной группы» для объективной оценки материала, представленного в «Портфеле».

Обучаемый по собственному выбору, либо по заданию преподавателя и с его помощью отбирает в свое «досье» работы, выполненные на занятии или дома самостоятельно (контрольные работы, тесты, сочинения, проекты, доклады, рефераты и др.), в ходе которых ему нужно применить педагогическую эмпатию. Отбор ведется в течение определенного времени, установленного самим преподавателем (в течение семестра, года, всего времени обучения). «Портфель» или отдельные работы предваряются объяснением обучаемого, почему он считает необходимым отобрать именно эти работы. Каждая работа

предусматривает краткие комментарии обучаемого, что в этой работе получилось, а что нет, и какие выводы можно сделать из результатов работы. Далее следует коррекция ошибок.

Время от времени – по истечении срока, предусмотренного на «досье», либо по завершении определенного объема работы по данному разделу, обучаемый выставляет свой «Портфель» на презентацию в группе, на конференции и т.д., где он показывает продвижение в данной области знания и пытается доказать, что он приложил максимум усилий, и поэтому его оценка совпадает (не совпадает) с оценкой преподавателя, группы экспертов. Он должен показать, в чем именно эта оценка совпадает (или отличается), и сделать вывод в отношении своей дальнейшей познавательной, творческой или какой-нибудь другой деятельности.

«Портфель ученика» базируется на следующих принципах:

- самооценка результатов (промежуточных, итоговых) овладения определенными видами познавательной деятельности, умения обучаемого принимать самостоятельные решения в процессе познания, прогнозировать последствия этих решений;

- систематичность и регулярность самомониторинга – обучаемый систематично «отслеживает» свои успехи;

- структуризация материалов «Портфеля», логичность и лаконичность всех письменных пояснений;

- целостность, тематическая завершенность представленных материалов «Портфеля»;

- наглядность и обоснованность презентации «Портфеля ученика».

Следующая группа методов – методы контекстного обучения: метод конкретных ситуаций, метод конфликтных ситуаций (инцидента), тренировка чувствительности, мозговой штурм, деловая игра.

Метод конкретных ситуаций развивает способность к анализу нерафинированных производственных задач и умение формулировать задачу самостоятельно. Сталкиваясь с конкретной задачей, решающий должен

определить, есть ли в ней проблема и в чем, собственно, она состоит, определить свою позицию, выяснить, что следует решить и есть ли в этом необходимость.

При традиционном способе обучения условия задачи выступают сразу в четко сформулированном виде, в котором они могут войти в решение. Составитель задачи совершил ту сложную работу, которая необходима для ее постановки.

Однако в реальной жизненной ситуации условия задачи не только не известны заранее, но часто замаскированы, повернуты не той стороной, которой затем фигурируют в процессе решения.

При использовании метода конкретных ситуаций обучаемому предлагают развернутые описания ситуаций, связанных с применением педагогической эмпатии. Он выделяет симптомы проблемы, определяет важную информацию и решает, что нужно уточнить дополнительно.

В описании ситуаций широко используется форма диалога – так оживляется подача ряда важных проблем, которые в другой форме выглядели бы не так интересно.

Описание ситуаций представлено таким образом, что необходимо определить, что «дано» и что «требуется найти». Задача может иметь несколько вариантов решения, в равной степени близких к оптимальному и приемлемых в конкретной обстановке. На этом ее свойстве и базируется заключительная дискуссия с учащимися, в которой сравниваются найденные ими различные варианты решений.

Важно отметить, что в «конкретные ситуации», как правило, включена дополнительная информация, казалось бы, не относящаяся прямо к решаемой проблеме, но она позволяет анализировать предложенный материал как с объективной, так и с субъективной точек зрения.

Информация может быть дана не в логической последовательности, а в том порядке и в той форме, в каких она встречается на практике.

Итак, обучающийся должен сам выявить и сформулировать задачу и значимые факты, для чего необходимо тщательно рассмотреть и взвесить

каждый факт, обстоятельства, ограничивающие решения, разработать несколько альтернативных способов действия, произвести разбор положительных и отрицательных последствий каждого и, наконец, обосновать лучший вариант решения.

Метод инцидента направлен на преодоление возрастной и личностной инерционности и выработку адекватных способов поведения в напряженных, стрессовых ситуациях. Он представляет собой модификацию метода конкретных ситуаций, но существенно отличается от него тем, что ситуации характеризуются неблагоприятными условиями для принятия решений: дефицитом времени, конфликтной ситуацией, то есть факторами, приводящими к очень большой напряженности.

На занятиях в течение нескольких минут обучающиеся знакомятся с каким-либо экстраординарным случаем, педагогическим конфликтом, затем они задают преподавателю вопросы, чтобы получить и систематизировать фактические данные, после чего в течение 10–15 минут формулируется проблема, а в течение следующих 30 минут проводится анализ и принимается решение, которое обсуждается в конце занятия.

Таким образом, производится обучение экстренному принятию решения и вырабатывается умение быстро собрать нужную информацию.

Для решений, принятых в напряженных ситуациях, характерны, прежде всего, жесткие условия времени, в которых нужно принимать целесообразные и ответственные решения. Кроме того, эти решения в большинстве случаев должны быть окончательными, так как ход событий редко оставляет возможность уточнить замысел. При остром дефиците времени, отводимом на обдумывание и подготовку творческих решений, приходится опираться на шаблонные приемы, поэтому они должны быть выработаны заблаговременно и в достаточном разнообразии.

Итак, метод инцидента дает возможность отработать несколько стандартных стратегий поведения, которые помогают в первый и самый напряженный момент трудной ситуации войти в нее активно, конструктивно, с

минимальным напряжением и тем самым тренирует способность преодоления личностной инерционности.

Метод тренировки чувствительности называется сенситивным или социально-психологическим тренингом. Он формирует у обучаемого умение управлять стилем своего поведения за счет осознания того, как он воспринимается окружающими, какие действия провоцируют их симпатию и антипатию; развивает такие личностные качества, как чувствительность, восприимчивость к психологическому состоянию окружающих людей, их установкам и стремлениям.

Психологической базой этого метода служит перестройка установок личности, определяющая последующее отношение к себе и к людям. В ходе тренировки у человека развивается умение наблюдать, определять хотя бы в общих чертах состояние другого человека по внешним признакам (поза, выражение лица, глаз, походка, движения) и соответственно строить свое поведение. Это помогает учитывать особенности темперамента и характера партнера по общению, понимать, что для эффективного взаимодействия с людьми необходимо знание приемов общения.

Тренировку чувствительности называют проигрываем ролей, которое позволяет побывать на месте другого, «походить в его ботинках». Метод тренировки чувствительности направлен на развитие эмпатийных умений.

Для того чтобы развить желаемые умения у обучаемого, следует, прежде всего, показать ему неэффективность имеющихся у него стереотипов взаимодействия с другими людьми, затем изменить его поведение и, наконец, закрепить новые и более гибкие стереотипы общения.

В соответствии с этими задачами в процессе тренинга выделяют три стадии: оттаивание, изменение, замораживание.

Главная цель первой стадии – уменьшить силу, стабильность и ценность прежних установок.

Обычно желаемое изменение установок происходит при таких обстоятельствах, когда старые подходы обнаруживают свою неэффективность.

В ситуациях предметом обсуждения оказывается не события, происходившие где-то и с кем-то (в отличие от метода конкретных ситуаций), а события и отношения, складывающиеся в самой учебной группе «здесь и теперь».

Нередко члены группы попадают в положение, противоречащее сложившимся у них представлениям и нормам, и, как следствие этого, развивается напряжение и тревога. Чтобы справиться с трудной ситуацией, обучаемые пытаются изменить свое поведение. Это и определяет переход ко второй его стадии.

На третьей стадии происходит стабилизация тех способов поведения, которые оказываются наиболее полезными.

Таким образом, психологической основой данного метода является совершенствование стиля поведения в условиях управляемого изменения ценностных установок и закрепление возникающих новых форм.

Основную роль при тренировке чувствительности играет правильно организованная обратная связь. Именно благодаря действию ее обучаемый может корректировать свое последующее поведение, заменяя используемые способы взаимодействия с людьми, оказавшиеся неэффективными, на другие, более эффективные.

Важнейшими условиями продуктивной обратной связи является ее непосредственность и описательный характер. Для налаживания обратной связи целесообразно сосредоточиться на описании собственных чувств, сопровождающих восприятие партнера по общению, например, «Когда ты шутишь, как сейчас, я испытываю отвращение». В истинности такого высказывания трудно усомниться, ведь человек говорит о себе. Поданная в таком виде информация не содержит оценки другого и поэтому легче воспринимается. Обучаемый задумывается о том, только ли этого человека раздражают его шутки. Чем больше описательности в обратной связи, тем она эффективнее, так как не включаются защитные механизмы.

Обычно за каждой группой закрепляется так называемый «Ведущий». Он должен помочь установить атмосферу доверия, в которой можно

проанализировать и собственное поведение, и поведение других. Как правило, ведущий не обращается к прошлому опыту участников вне данной группы и пытается их самих удержать от этого. Акцент делается на анализе того, что происходит «здесь и теперь».

Мозговой штурм – это групповое решение творческой проблемы, обеспечиваемое и облегчаемое рядом специфических приемов.

Этот метод направлен на активизацию творческой мысли, при этом используются средства, снижающие критичность и самокритичность человека и тем самым повышающие его уверенность в себе и включающие механизм творчества. Нами применяется мозговой штурм для формирования креативных эмпатийных умений.

Снижение критичности в процессе мозгового штурма достигается двумя путями. Первый – прямая инструкция: быть свободным, творческим, оригинальным, подавить критичность в себе и своим идеям, не бояться оценки окружающих.

Второй путь – создание благоприятных внешних условий: сочувствия, поддержки и одобрения партнеров.

В сеансе мозговой атаки каждый участник свободно выдвигает свои предложения по решению рассматриваемой проблемы, при этом критика полностью запрещена. Тот член группы, который формулирует текущее предложение, внимание которого полностью занято, может и не оценить намека на решение, содержащееся в качестве второстепенной детали в его предложении. Другой, наблюдая со стороны, оказывается в более благоприятных условиях. Для него эти второстепенные детали становятся зримыми.

В процессе работы ведущий задает вопросы и всячески поощряет необузданное ассоциирование участников группы. Вопросы ведущего должны быть сформулированы таким образом, чтобы сломать лед и побудить участников говорить. Они могут быть следующими: «Полностью ли вы разделяете эту идею?»; «Что вам импонирует в этом высказывании?»

Ведущий просит переформулировать свои высказывания таким образом,

чтобы превратить их из оценочных в содержательные: «Это хорошо, потому что ...».

Кроме того, чем более дикая идея предлагается, тем большего поощрения она встречает со стороны ведущего; количество идей должно быть как можно большим, в процессе атаки каждому разрешается как угодно комбинировать, видоизменять и улучшать идеи, высказанные другими.

Технически занятие характеризуется следующими особенностями: прежде всего участники мозговой атаки размещаются таким образом, чтобы они находились лицом друг к другу.

Ведущий ставит перед группой проблему и просит членов группы предложить как можно больше вариантов решения за короткий срок. Время выступления каждого участника – 1–2 минуты. Все выступления как можно точнее записываются, все предложения, включая самые ценные идеи, являются плодами коллективного труда и не персонифицируются.

На занятиях используются и специальные приемы активизации мышления: списки контрольных вопросов, расчленение, изложение задачи неспециалисту.

С помощью списка контрольных вопросов направляется поиск решения: «А если сделать наоборот?»; «Еще для чего это может быть применено?»; «В сочетании с чем еще это может быть использовано?»

Такой прием, как «расчленение» включает четыре последовательных шага. Вначале все составные части конструкции, подлежащей совершенствованию, записывают на отдельные карточки. Затем на каждой последовательно перечисляют максимальное количество характерных признаков соответствующей части. После этого необходимо оценить значение и роль каждого признака для функциональной части и подчеркнуть те признаки, которые совсем нельзя менять, и те, которые можно менять в любых пределах.

В процессе атаки поощряется возникновение неожиданных ассоциаций. Для этого предлагается представить возможные связи между деталями данной задачи и другими задачами того же плана, затем расслабиться и увязать решаемую задачу с тем, что первым придет в голову.

Условия решаемой задачи должны быть освобождены от специальной терминологии и представлены в возможно обобщенном виде, поскольку термины навязывают старые и неизменные представления об объекте.

Важной составной частью формирования эмпатийной компетентности являются *деловые педагогические игры*.

Считая деловую педагогическую игру одним из ведущих контекстных методов организации формирования коммуникативной компетенции студентов педвуза, мы придерживаемся трактовки деловой игры как составной части педагогического процесса в условиях «имитационного моделирования».

Требования, предъявляемые к любой деловой игре, довольно-таки жесткие. Это, прежде всего, ее правдоподобие и реалистичность заключенной в ней проблемы. Данные две характеристики ситуации, избираемой для игры, определяют в конечном итоге реалистичность приобретаемого опыта и умений, формируемых у студентов. Важное требование к избираемой ситуации – уровень ее сложности, так как игра и ее ситуация должны соответствовать уровню возможностей ее участников, поскольку в противном случае ожидаемых результатов не будет.

Относительная сложность задач, стоящих перед участниками игры, а также проблема руководства игрой со стороны преподавателя вызывают необходимость деления ее на фрагменты. Целевая задача фрагмента является относительно простой, и поэтому она легче понимается и решается участниками игры. Деловая игра может быть разделена на фрагменты:

1) составление плана деятельности учителя по формированию коммуникативных умений у обучающихся данного класса (определение условий формирования коммуникативных умений);

2) составление плана деятельности учителя по формированию коммуникативных умений у отдельных обучающихся;

3) составление плана проведения этапов урока, на которых преподавателю необходимо применять коммуникативные умения: оргмомент, опрос, объяснение сложного материала и т.д. (тема урока и возраст учащихся известен);

4) проигрывание ряда ситуаций, в которых нужно применить коммуникативные умения;

5) организация воспитательного воздействия по отношению к отдельным обучающимся, особо нуждающихся в эмпатийном отклике;

6) проигрывание одного из моментов работы с родителями, требующего применения коммуникативных умений.

Определенное значение в игре имеет инструктаж. Это ознакомление участников игры с моделируемыми ситуациями путем непосредственного объяснения задач, которые нужно выполнить в ходе игры, и выяснения структуры и сущности самой игры (т.е. сколько фрагментов в игре, что такое «Пакет материалов для руководителя», «Пакет материалов для участников игры», «Бланк-карта ответов» и т.д.).

Инструктаж проводится перед началом игры в течение 5–7 минут. Он включает: инструктаж арбитру, инструктаж «учителю-предметнику» (классному руководителю), отдельным «обучающимся», «родителям», общий инструктаж. Инструктаж арбитру: арбитр координирует, направляет, контролирует деятельность всей игровой системы (преподаватель может дать только некоторые консультационные советы, игру же ведет арбитраж).

Функции арбитра в данной игре:

– получает исходные данные игры;

– быстро ориентируется во всех конфликтных ситуациях, возникающих по вине участников игры или по каким-либо другим причинам, решает все спорные вопросы, возникающие в ходе игры; контролирует игровой режим во времени;

– в случае ошибок, возникающих по вине участников игры, за каждую консультацию берет штраф (дифференцированно, в зависимости от грубости ошибки) в следующем размере: за ошибки, вызванные невнимательностью, – 2 балла; за ошибки, вызванные незнанием теории, которая лежит в основе игры, – от 2 до 5 баллов; за ошибки, вызванные непониманием того, что требуется от участника игры, – до 15 баллов;

– заносит штраф в протокол игры; при систематическом нарушении правил

игры или выяснившейся в процессе игры полной неподготовленности участника игры имеет право отстранить его от участия в игре;

– оценивает деятельность участников игры по двум критериям: по качеству принятых решений и по контрольному времени, затраченному на прохождение этапов игры. Учитываются штрафы за ошибки, консультации, возврат на доработку и т.п., премии и штрафы за качество оформления отчета. При одновременной оценке по разнородным показателям их приводят к некоторому общему знаменателю. Таким общим знаменателем являются баллы, начисляемые участникам в соответствии с разработанной системой стимулирования. Для этого составляется таблица стимулов, основанная на расчете премий и штрафов (в баллах).

Пакет материалов для руководителя в данной игре содержит план деятельности учителя (классного руководителя), который является своеобразным эталоном для сравнения с планами, подготовленными группами-участницами. В этот пакет также входит письменный инструктаж арбитру и бланк оценки решений групп-участниц.

Как правило, применение метода деловой педагогической игры заканчивается дискуссией, в которой принимают участие все студенты и преподаватели. Обсуждается, насколько удачно было планирование деятельности «преподавателя», как это планирование было реализовано в деятельности, были ли найдены оптимальные пути решения предлагаемых ситуаций, насколько профессионально были применены сформированные коммуникативные умения; при помощи каких методов, приемов воспитательного воздействия на обучающихся они были актуализованы; сумел ли учитель (классный руководитель) правильно определить причины поведения того или иного ученика; смог ли «учитель» увидеть учеников, особо нуждающихся в применении коммуникативных умений; понять, что для некоторых учеников характерно патологическое развитие личности; определить вид патологического развития и найти методы педагогического воздействия на этих обучающихся; удалось ли «учителю» понять позицию ученика; умеет ли он

анализировать свою собственную деятельность, т.е. характерны ли для его деятельности такие процессы, как рефлексия, эмпатия и т.д..

Во время проведения деловой педагогической игры может применяться микропреподавание. В данном методе внимание акцентируется на контакте с аудиторией и ораторском искусстве. Этот метод дает возможность студенту ощутить себя в роли преподавателя, установить контакт с аудиторией, попробовать организовать некоторые этапы урока, найти свой стиль общения, апробировать свои реакции в напряженных, конфликтных ситуациях, т.е. развить у себя не только коммуникативные умения, но и организационные умения, а также умения самоконтроля и самокоррекции в зависимости от ситуации.

Основываясь на данных анкетирования и беседах со студентами, проходившими практику в школе, и стажерами, мы определили самые трудные этапы урока, где требуется применить коммуникативные умения. Это организационный момент, этап введения сложного, например, грамматического материала, этап закрепления и, почти всегда, этап опроса.

Студентам предлагалось проиграть один из этих этапов. Например, при представлении такого этапа, как организационный момент на уроке, мы давали следующее описание ситуации: «Вы заходите в класс. Прозвенел звонок. Вам нужно начать урок. Но ребята очень возбуждены. Они только что пришли с урока физкультуры, где у них проводились “Веселые старты”. Девочки громко кричат, обсуждают игру. Мальчики ездят верхом друг на друге, изображая один из моментов “Веселых стартов». Ваши действия».

Предваряя этап ознакомления с новым и сложным, например, грамматическим, материалом, студенты называют тему урока, определяют тот материал, который должен быть введен «преподавателем» (или закрепен), дают краткую характеристику класса, описывают один из вариантов поведения учеников (ученика) во время проведения этого этапа.

Перед представлением этапа опроса зачитываются выдержки, составленные на основании бесед со студентами-практикантами, стажерами,

опытными учителями, где они говорят о необходимости более эффективной организации данного этапа. Заранее студентам дается задание посмотреть в литературе, как организуется этот этап опытными педагогами.

В микропреподавании большое внимание уделяется ораторскому мастерству, мимической и пантомимической выразительности: студенты фиксируют особенности мимики и пантомимики «учителя»: выражение глаз, лица, улыбку, жесты, позы, движения, наличие «открытых» и «закрытых» жестов, зажимов; особенности речи: дикцию, фонологическое дыхание, речевой голос, интонационную выразительность, умение повысить и понизить тон голоса, умение акцентировать важные слова и подчинять им второстепенные, работать с паузой и т.д.

В ходе формирования коммуникативной компетенции студентам предлагаются задания креативного характера. Эти задания охватывают практически все темы, над которыми мы работали. Например, задания описать одного из обучающихся, его физиологическое и психологическое развитие, особенности его характера, тип семьи, в которой он воспитывался, взаимоотношения с одноклассниками. На занятии эти характеристики зачитываются, и студенты прогнозируют поведение того или иного ученика на уроке. Или, наоборот, дается задание описать несколько случаев недисциплинированного поведения одного из обучающихся на уроке, на занятии же студенты должны определить индивидуально-психологические особенности личности этого ученика, его самооценку, тип семьи, в которой он воспитывался, возможные взаимоотношения с одноклассниками, причины такого поведения, методы воспитательного воздействия на этого обучающегося.

По теме «Личность педагога и его профессиональная деятельность» («Введение в педагогическую деятельность») студентам дается задание найти в литературе или периодической печати рассказы, отрывки об учителе, в которых описывается, как он применял коммуникативные умения для решения той или иной проблемы на уроке и во внеурочное время, или описывающие систему мер того или иного учителя, или отдельные формы работы, направленные на

формирование коммуникативных умений обучающихся, особенности проявления педагогического такта учителя. Студенты дают краткую аннотацию этих статей и делают сообщения на занятии, давая собственную оценку деятельности учителя.

Один из вариантов – анализ системы педагогического воздействия на обучающихся и решение подобных проблем, например, известными педагогами (Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин, С.Н. Лысенкова, Е.Н. Ильин и др.), которые по-разному решают проблему применения коммуникативных умений в профессиональной деятельности учителя («Педагогические технологии»).

По теме «Семья и становление личности» («Теория и методика воспитания») студенты находят статьи и делают переводы с английского, немецкого и французского языков, пишут аннотации на эти статьи, которые зачитывают на занятии и анализируют.

Студентам даются задания написать план основных этапов формирования коммуникативных умений (предварительно описывается степень сформированности этих умений у обучающихся класса, группы).

По теме «*Методы и средства воспитания*» студенты составляют планы самовоспитания, делая акцент на формировании у себя эмпатии.

Вышеперечисленные креативные задания развивают у студентов положительное отношение к педагогической деятельности, углубляют знания по исследуемой проблеме. В ходе выполнения этих заданий у студентов формируются коммуникативные умения, а именно: умение анализировать поведение обучающихся, свою педагогическую деятельность и деятельность других учителей, в основе которой лежат коммуникативные умения; умение прогнозировать поведение обучающихся и планировать свою собственную деятельность.

Таким образом, мы пришли к выводу, что те формы, методы, приемы и средства обучения студентов (диагностика, контекстные методы обучения, микропреподавание, креативные задания и др.), которые применяются нами в

работе для более эффективного формирования коммуникативной компетенции студентов, обладают большими преимуществами в сравнении с традиционными формами, методами и средствами: они проводятся на высоком эмоциональном уровне при большей творческой активности студентов, что способствует повышению познавательного интереса и активности в обучении и дает возможность реализовать обратную связь, которая дополняется коррекцией процесса формирования коммуникативной компетенции студентов педвуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2014. – 367 с.
2. Касаткина, Н. С. Организация и сопровождение самостоятельной работы в условиях рейтинговой оценки учебной деятельности студентов педагогических вузов [Текст] / Н. С. Касаткина, Н. С. Шкитина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2018. – № 7. – С. 203-214.
3. Кипнис, М. Ш. Энциклопедия игр и упражнений для любого тренинга [Текст] : сборник / М. Ш. Кипнис. – М. : АСТ. – 2018. – 624 с.
4. Кроль, Л. М. Как работает эмпатия. Чувствуй и побеждай [Текст] : монография / Л. М. Кроль. – М. : Класс, 2017. – 240 с.
5. Суховершина, Ю. В. Тренинг коммуникативной компетенции [Текст] / Ю. В. Суховершина, Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная. – М. : Академический Проект; Трикста, 2016. – 112 с.
6. Шкитина, Н. С. Подготовка студентов педагогических вузов к формированию коммуникативной компетенции обучающихся [Текст] : монография / Наталья Шкитина. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – 174 с.
7. Шкитина, Н. С. Верификация концепции эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя [Текст] : монография / Наталья Шкитина. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 134 с.

Методическое издание

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

Учебное издание

Шкитина Наталья Сергеевна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С
ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Корректор

Е. Ю. Немудрая

Компьютерная верстка

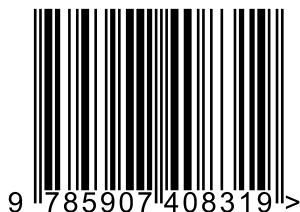
В. М. Жанко

Подписано в печать 12.09.2021. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 3,2. Тираж 500 экз.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Типография издательства Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69.

ISBN 978-5-907408-31-9



9 785907 408319 >

