

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Н.С. Шкитина

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
К ФОРМИРОВАНИЮ
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Челябинск
2020

УДК 378
ББК 74.480
Ш 66

Ш-66 Шкитина Н.С. Подготовка студентов педагогических вузов к формированию коммуникативной компетенции обучающихся / Н.С. Шкитина; – г. Челябинск Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера» –175 с.

ISBN 978-5-93162-394-8

В монографии описан опыт подготовки студентов бакалавриата педагогического вуза в системе обучения дисциплины «Педагогика» (направление «Педагогическое образование») к формированию коммуникативной компетенции обучающихся средствами компетентностно-ориентированных заданий, контекстных технологий и технологий сотрудничества. Монография предназначена преподавателям вузов, аспирантам, магистрантам, студентам педагогических вузов.

Рецензенты:

Г.Я. Гревцева, докт. пед. наук, профессор кафедры
педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный
институт культуры»

Е.Б. Быстрой, докт. пед. наук, профессор кафедры
немецкого языка и методики обучения немецкому языку
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

ISBN 978-5-93162-394-8

© Шкитина Н.С., 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
ГЛАВА I. Теоретические основы проблемы подготовки студентов педагогических вузов к формированию коммуникативной компетенции обучающихся	8
1.1 Особенности организации педагогического общения	8
1.2 Критическое мышление – составляющая коммуникативной компетенции	38
1.3 Эмпатия как составляющая коммуникативной компетенции	62
1.4 Партисипативная составляющая коммуникативной компетенции	84
ГЛАВА II. Методы и средства формирования коммуникативной компетенции	113
2.1 Методы и средства формирование критического мышления обучающихся	113
2.2 Методы и средства формирование эмпатии обучающихся	125
2.3 Методы и средства формирования партисипативности обучающихся	150
Заключение	166
Список использованных источников	167

Введение

Переворот, совершающийся сегодня в воспитательном процессе, состоящий в смене ключевых педагогических позиций и модификации теоретической картины воспитания как психолого-педагогического феномена, породил 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, а также требует наполнить общение с детьми ценностным содержанием, ориентированным на такие высшие ценности общечеловеческой культуры, как жизнь, человек, познание, общение.

Как никогда становятся востребованными воспитательной практикой такие личностные качества, как общительность, открытость, искренность, артистизм, импровизация, эмпатия, умение вовремя обнаружить «новообразование», перемены во взаимоотношениях детей, их настроениях и реакциях.

Понимание состояния другого человека, сопереживание ему приводит к развитию продуктивных отношений между людьми, позволяет наметить гуманные пути взаимодействия с другими. В конечном итоге гуманистическая направленность эмоционального отклика преобразует внутренний мир личности, позволяет саморегулировать поведение и видеть эмоциональное богатство окружающих людей.

Сложные процессы реформирования школы оказывают влияние как на самих участников образовательного процесса, так и на их взаимоотношения. В современной педагогике ощущается потребность создания нового типа отношений между учителем и обучающимся, которые характеризуются взаимопониманием и сотрудничеством в учебном процессе с учетом всех сложностей и особенностей современного социума. Полученные знания и умения, а также способы их получения, становятся средством развития обучающегося. Все это возможно лишь при взаимодействии двух заинтересованных сторон учебного процесса – педагога и обучающегося, их взаимного участия и сотрудничества на занятиях.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) является одним из ключевых элементов совершенствования современного образования. ФГОС является принципиально новым документом, разработанным на основе глубокого изучения и анализа ведущих научных психолого-педагогических, культурологических, социологических теорий и концепций, а также достижений современных перспективных тенденций в практике российского и зарубежного образования.

Изменения, которые произошли в системе образования в последнее время, дали почву к переосмыслению методов и технологий обучения организации общения обучающихся и учителя. В связи с этим педагогический процесс обучения и

воспитания обязан отвечать всем требованиям ФГОС. В новых стандартах основной акцент делается на развитие коммуникации, на умение обучающихся установить контакт для общения с другими людьми, умение анализировать свои действия и слова, развитие кругозора для умения заинтересовать собеседника или слушателя, а также на развитие логики для грамотного и последовательного изложения мысли. Все эти умения отражаются в соответствующих компетенциях. Таким образом, основной акцент при организации обучения делается на формирование компетенций.

Коммуникативная компетенция гарантирует социальную подготовленность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в совместном обсуждении проблем, вливаться в группу сверстников и вступать в продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

На современном этапе рассматриваются также и УУД (универсальные учебные действия), которые в определенной степени коррелируют с компетенциями. Можно выделить следующие виды коммуникативных действий:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов;
- инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов;
- выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера;

– контроль, коррекция, оценка действий партнера.

Таким образом, *актуальность* настоящего исследования определяется современными тенденциями развития образования в обществе.

Актуальность вышеназванной проблемы обусловила выбор темы исследования: «Подготовка студентов педагогических вузов к формированию коммуникативной компетенции обучающихся».

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Особенности организации педагогического общения

В качестве практико-ориентированной тактики проблемы подготовки студентов педагогических вузов к организации педагогического общения на уроке иностранного языка нами выбран коммуниктивно-партиципативный подход, содержанием которого являются понятия «коммуникация», «общение» и «партиципация». Коммуниктивно-партиципативный подход тесно связан с системным и деятельностным подходами, которые также являются методологическими основаниями нашего исследования, в силу следующих положений:

– коммуниктивно-партиципативный подход базируется на общей теории систем, так как общение, основанное на партиципации, имеет практически все характеристики системы, следовательно, тоже представляет собой систему;

– общение связано с деятельностью, а деятельность, в свою очередь, может быть организована через общение, с одной стороны, конечной же целью любой деятельности является общение, с другой стороны.

В философском словаре общение рассматривается как «специфический для субъектов способ взаимных отношений, способ бытия человека во взаимосвязях с другими людьми» [70, с. 387].

На основании анализа философской литературы мы можем сделать вывод, что представления об общении в основном основываются на двух точках зрения: человеческое общение рассматривается как коммуникация, как отношение, как взаимопонимание и взаимовлияние, как деятельность в широком смысле этого слова или же общение представляется как вид деятельности – коммуникативная деятельность (наряду с преобразовательной, познавательной и ценностно-ориентированной).

Коммуникативная же деятельность реализуется человеком в различных формах: во взаимодействии людей в их материально-практической деятельности, в их поведении в быту и в ситуациях обрядовых действий, при обмене разнообразной информацией.

Л.П. Бучева обосновывает точку зрения, что «деятельность и общение – две взаимосвязанные, относительно самостоятельные, но не равноценные стороны единого (индивидуального и общественного) процесса жизни» [14, с. 113]. Основываясь на деятельностном подходе и исходя из проблемы нашего исследования – подготовки студентов педагогических вузов к организации педагогического общения на уроке иностранного языка, мы приходим к выводу, что для решения нашей проблемы в полной мере не подходит ни одна философская трактовка общения, поскольку общение нельзя трактовать ни как

деятельность, ни как отдельный вид деятельности, так как у общения есть общие с деятельностью характеристики и свои, специфические. Общение организуется через деятельность, но не имеет, например, как деятельность, «материального» результата, следовательно, общение – это более широкое понятие, чем деятельность.

Мы не будем углубляться в философские аспекты понятия «общение», поскольку для целей нашего исследования необходима более конкретная его трактовка.

Понятия «общение» и «коммуникация», как правило, разводятся в философской, психологической и педагогической литературе. Каждая из этих наук рассматривает общение и коммуникацию с различных позиций, следовательно, и смыслы, которые вкладываются в эти понятия, различаются, причем в разные периоды становления этих понятий акцент делался на той или иной стороне этих явлений.

Так, в 1950–60 гг. наибольший научный интерес вызывали способы формализации сообщения, его кодирование и декодирование, передача информации от одного адресата другому. Эти исследования шли в рамках новых тогда наук – кибернетики и информатики. Общение в них рассматривалось как односторонний информационный процесс, в котором наибольшее внимание уделялось способам формализации сообщения, а большая часть определений общения сводилась к идее передачи информации от автора адресату.

В 1960–70 гг. различные аспекты процесса общения заинтересовали психологов и лингвистов, которые основной акцент сделали на психологических и социальных характеристиках общения; семантической интерпретации коммуникативных актов; правилах и особенностях речевого поведения. Общение стало определяться как деловые или дружеские взаимоотно-

шения, обмен мыслями при помощи языковых знаков. Свое внимание исследователи при этом сосредоточили на психологических характеристиках участников общения, особенностях речевой деятельности, правилах речевого поведения, но почти не обращались к анализу механизма общения.

При изучении процессов общения зарубежные исследователи давно стали использовать термин «коммуникация», который позднее был принят и отечественными учеными. В отечественной литературе понятие «общение» и «коммуникация» зачастую употребляются как синонимы, хотя при более внимательном рассмотрении между ними обнаруживаются определенные различия [53].

В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом термина «общение». В свою очередь, общение означает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. В таком случае действительно нет разницы между общением и коммуникацией. Именно так рассуждают лингвисты, для которых общение – это актуализация коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях.

Следовательно, за общением в основном закрепляются характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией закрепляется дополнительное значение – информационный обмен в обществе. На этом основании нами делается вывод, что общение представляет собой социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их познавательно-трудовой и творческой деятельности, реализуемый, главным образом, при помощи вербальных средств коммуникации. В отличие от него комму-

никация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации как в межличностном, так и в массовом общении по различным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств.

Таким образом, мы приходим к выводу, что сложно установить иерархию понятий «общение» и «коммуникация», так как это не синонимичные, а пересекающиеся и соотнесенные понятия, и, используя коммуникативный подход, мы будем опираться на оба термина, хотя исходя из нашей проблемы нас в большей степени интересует аспект общения.

Итак, резюмируя изложенное, отметим, что базовой категорией является общение, а коммуникация является его составляющей наряду с перцепцией и интеракцией, хотя в дальнейшем мы будем использовать термин «коммуникативный» в названии применяемой нами практико-ориентированной стратегии, так как термин «общенческий», хоть и встречается в некоторых работах, но не получил широкого распространения в современных исследованиях.

Рассмотрев представленные выше трактовки понятий «общение» и «коммуникация», мы приходим к выводу, что эти понятия имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотнесенность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий (узком и широком). Это связано с тем, что они используются в разных науках, которые на первый план выдвигают различные аспекты этих понятий.

Вернемся к трактовке понятия «общение» в психологической науке. Оно является базовой категорией психологии, категорией сложной и неоднозначной, но, тем не менее, довольно-таки подробно анализируемой в психологической литерату-

ре. Психологический словарь дает следующее определение общения: «Общение – 1. Сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной; включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера. 2. Осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями деятельности совместной и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера» [58, с. 301].

А.Н. Леонтьев рассматривал общение как определенную сторону деятельности, ибо оно присутствует в любой деятельности в качестве ее элемента. Саму же деятельность автор рассматривает как необходимое условие общения [45]. Вряд ли можно согласиться с такой трактовкой общения, потому что общение является многоаспектным, сложным явлением и рассматривать его в качестве всего лишь элемента неправомерно.

В представлении Б.Ф. Ломова. деятельность и общение – две стороны социального бытия человека, его образа жизни. Суть этого подхода состоит в том, что общение рассматривается как специфическая система межличностного взаимодействия, структура и динамика которого не могут быть сводимы к последовательно сменяющимся друг друга действиям, что характерно для деятельностного подхода.

Б.Ф. Ломов рассматривает общение как одну из важнейших самостоятельных категорий психологии и дает ее системный анализ [48, с. 8]. И эта трактовка общения не совсем верно отражает истинное положение вещей, так как, однозначно, общение связано с деятельностью и рассматривать его вне деятельностного аспекта как абсолютно специфическую систему – значит дать крен в сторону чистого абстрагирования.

В то же время, разделяя точку зрения Б.Ф. Ломова, мы приходим к выводу, что в процессе общения осуществляется взаимный обмен деятельностью, представлениями, идеями, установками, интересами и т.д., развивается и проявляется система отношений «субъект – субъект(ы)». Рассматриваемое в этом плане общение выступает как особая самостоятельная форма активности субъекта. Ее результат не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другими людьми.

Основываясь на вышесказанном, можно сделать вывод, что общение, представляя собой существенную сторону жизнедеятельности субъекта, является важнейшей детерминантой всей системы психического. Причем эта детерминанта не является внешней по отношению к психическому. Общение и психика внутренне связаны: в актах общения осуществляется презентация так называемого «внутреннего» мира субъекта другому субъекту, и вместе с тем сам этот акт предполагает наличие такого внутреннего мира.

Принципиальное значение имеют работы А.А. Бодалева, в которых изучаются гностические, аффективные и практические характеристики общения и их взаимосвязи. Это, прежде всего, изучение социально-психологической перцепции и рефлексии, их связи с поведением и эмоциональным настроением коллектива и личности [11]. Для нашего исследования особое значение имеет тот факт, что автор большое внимание уделяет диалогическому общению как «социальному событию речевого взаимодействия». Он делает акцент на том факте, что диалог является основной характеристикой процесса общения.

С точки зрения партисипативности и, соответственно, партисипативного подхода, разработанного в теории методики профессионального образования применительно к подготовке бу-

дущего учителя в области управления дифференциацией образования (Е.Ю. Никитина, М.В. Смирнова, С.Л. Суворова и др.), в общении преподавателя и студента должен главенствовать диалогический тип взаимодействия, основанный на переговорах при решении различных проблем, причем преподаватель считает разногласия и конфликты жизненно необходимыми явлениями для эффективного решения существующих проблем.

Б.Г. Ананьев, давая анализ всем основным составляющим общения как психологического процесса, помимо речевых и неречевых средств обращает внимание в общении на внутреннюю сторону – познание участниками общения друг друга, межличностные отношения, саморегуляцию поступков человека с учетом полученного знания, преобразование внутреннего мира участвующих в общении людей – и указывает на существование постоянных связей между этими частными по отношению ко всему общественному процессами. Общение, как считает автор, столь же социальное, сколь и индивидуальное явление. Поэтому так неразрывно связано социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения – языке, индивидуальным проявлением и механизмом которого является речь [3].

Партисипативный подход в данном случае означает, что преподаватель должен исходить из того, что каждый студент – это уникальная, самобытная личность, для которой возможно не подойдут стандартные стратегии подготовки, следовательно, это означает переориентацию преподавателя на индивидуальную работу с обучаемыми, что, в свою очередь, исключает унификацию заданий, рассчитанных на среднего студента. В то же самое время, основываясь на партисипативном подходе, преподавателю следует наметить общие направления на всех уровнях решения той или иной проблемы – от стратегических до тактических. Таким образом, при применении партисипа-

тивного подхода мы наблюдаем взаимодополнительность способностей, в том числе и коммуникативных, каждой личности и общих ценностных установок.

Следующим важным моментом для осмысления понятия «общение» и той роли, которую оно будет играть в подготовке студентов, является тот факт, что все высшие психические функции человека первоначально формируются как внешние, т.е. такие, в реализации которых участвуют не один, а минимум два субъекта. И лишь постепенно, посредством интериоризации они становятся внутренними (Л.С. Выготский).

В.Н. Мясищев выделяет три теснейшим образом связанных компонента – психическое отражение участниками общения друг друга, отношение их друг к другу и обращение их друг с другом. Основываясь на этой точке зрения, мы полагаем, что следует сделать акцент в подготовке студентов педагогических вузов на том, что необходимо изучать основные составляющие интеллекта человека – внимание, восприятие, память, мышление, воображение, когда объектом их оказываются люди, с которыми человек вступает в общение.

Для нашего исследования особенно важно, что В.Н. Мясищев предлагает создать такую систему работы с личностью, которая позволила бы развить у нее такие психологические характеристики, нужные для понимания состояния другого человека, постижения его личностной сути, а это уже имеет непосредственное отношение к эмпатийной составляющей подготовки студентов педагогических вузов к формированию коммуникативной компетенции обучающихся. Не менее актуальной в понимании автора в рассматриваемом контексте выступает научная разработка условий формирования у личности устойчивой способности сопереживать и сочувствовать другим людям [52].

Схожие идеи положены в основу суггестивной теории обучения Г. Лозанова, в основе которой – раскрытие психических резервов человека путем создания благоприятной психологической обстановки. Такая обстановка характеризуется отсутствием психологических барьеров и повышенной коммуникативной активностью личности.

В этом состоянии у обучающихся наблюдается более высокий, чем обычно, уровень протекания психических процессов, повышенное восприятие, понимание и запоминание. Основными средствами создания благоприятного психологического климата на занятии являются доверительно-уважительные отношения между педагогом и обучаемыми, высокий авторитет педагога, внушение, оценка учителем не только формы, но и содержания ответов учащихся, предоставление ученику инициативы и возможности самовыражения, учет коммуникативных потребностей обучаемых [47].

В целом, те психологи, которые считают общение деятельностью или видом деятельности, представляют содержание общения следующим образом: предмет общения – взаимоотношения общающихся; единица общения – акт социального взаимодействия; средства общения – вербальные и невербальные; способы общения – информационный, интерактивный (интеракционный), перцептивный; продукт общения – интерпретация информации; результат общения – изменение взаимоотношений.

Содержание общения можно рассмотреть через его функции, виды и уровни. Так, М.А. Чернышева выделяет следующие функции общения: информационно-коммуникативная (обмен информацией между людьми во время общения); регулятивно-коммуникативная (в общении вырабатываются правила поведения, цели, средства, мотивы поведения, усваиваются

его нормы, оцениваются поступки, складывается своеобразная иерархия ценностей и т.д.); аффективно-коммуникативная (общение регулирует уровень эмоциональной напряженности, создает психологическую разрядку и в конечном итоге формирует эмоциональный фон) [69].

Г.М. Андреева, характеризуя общение, определяет три взаимосвязанные функции: коммуникативная (обмен информацией между общающимися), интерактивная (организация взаимодействия общающихся) и перцептивная (процесс восприятия друг друга партнерами и установление на этой основе взаимопонимания) [4].

Все исследователи, однако, отмечают, что в реальном акте общения все функции переплетаются. Общение во всех случаях есть процесс взаимовлияния. Это влияние может быть большее или меньшее, скрытое или прямое, положительное или отрицательное; сила его зависит от духовного богатства личности и от личностных качеств человека.

Некоторые психологи (А.Б. Божович, А.А. Леонтьев и др.) выделяют семь уровней (видов) общения [44]:

1. Примитивный уровень. Один из партнеров по общению, считая, что он сильнее в физическом или интеллектуальном плане, перестает «церемониться» и начинает диктовать свои условия.

2. Манипулятивный уровень. Один из партнеров по общению пытается прибегнуть к различного рода ухищрениям и уловкам с целью получения определенной для себя выгоды.

3. Стандартизированный уровень. При общении на этом уровне хотя бы один из партнеров стремится скрыть свое истинное состояние в том случае, если общение носит вынужденный характер.

4. Конвенциональный уровень. Партнеры по общению как бы «заключают соглашение» о правилах общения и придерживаются этих условных правил при взаимодействии.

5. Игровой уровень. Партнер по общению хочет быть интересным для партнера, понравиться ему, произвести впечатление, а для этого необходимо чутко уловить малейшие нюансы общения с ним.

6. Деловой уровень. При общении на этом уровне на первый план выходит «дело», отношение к нему, в то время как «я» партнеров по общению отходит на задний план.

7. Духовный уровень. При общении на этом уровне характерна определенная устремленность партнеров друг к другу, желание общаться.

М.А. Чернышева к видам общения относит анонимное (общение на улице, в транспорте, в любом общественном месте и т.д.); функционально-ролевое общение (общение, связанное с выполнением определенных служебных и общественных обязанностей); неформальное (общение между знакомыми, близкими людьми, родственниками и т.д.) [69].

С.Д. Десяевой, Т.А. Лебедевой выделяются информационное; вербальное и невербальное общение; межличностное (два или несколько собеседников, каждый из которых является полноправным участником общения и решает свою индивидуальную коммуникативную задачу присутствия всех участников) и дистанционное (общение с отсутствующим в данной ситуации собеседником, осуществляемое с помощью дополнительных средств: письменной речи, телефона, радио, компьютера); неофициальное (общение, в котором учитывается не столько социальная роль, сколько личность собеседника) и официальное общение (общение, в котором каждый участник стремится соответствовать своей социальной роли, поддержи-

вать бесстрастный, сдержанный тон, соблюдать все формальности); диалогическое и монологическое общение; устное и письменное [24].

Как видно из приведенных выше классификаций, общение представляет собой сложный многоаспектный феномен, отражающий разнообразные стороны социального и индивидуального развития человека. С точки зрения коммуникативно-партисипативного подхода, для нашего исследования интерес представляют те виды общения, которые будут характеризоваться совместной деятельностью (совместная постановка целей, совместная выработка решений и стратегий поведения, методов, средств, форм организации учебно-воспитательного процесса), добровольностью и заинтересованностью всех участников образовательного процесса.

Практически все психологи отмечают, что человеку (следовательно, и ученику, и студенту) свойственно стремление к неофициальному общению. Его не устраивает общение ролевое (официальное, функционально-ролевое, деловое и т.д.) и он ищет (иногда подсознательно) пути к личностным контактам. И в данном случае важную роль играет «техника» общения – приемы установления контакта, умение увидеть состояние партнера и понять его, поддержать беседу, посмотреть на мир его глазами, что характерно для эмпатии и партисипации.

Большинство психологов оперируют понятием «общительность». Так,

В. Леви называет следующие черты, присущие человеку, который умеет общаться: интерес к другому, проявляющийся через повышенное внимание, тонкую наблюдательность и превосходную память на все, касающееся другого; отсутствие тревожности (открытость восприятия, легкость переключения внимания, доверчивость, свобода в поведении); обратная связь

(высокая чувствительность к изменениям); артистизм (богатство жестов и интонаций); отсутствие агрессивности; оптимизм, отсутствие предвзятости; предвидение и симпатия [40].

В.А. Кан-Калик под общительностью понимает профессионально-личностное качество, которое представляет единство трех компонентов: потребность в общении, эмоциональное самочувствие до, во время и после общения, коммуникативные умения и навыки [33].

Следовательно, можно сделать заключение, что общительность – явление многослойное, включающее в себя целый комплекс компонентов – коммуникабельность, способность испытывать удовольствие от процесса коммуникации; социальное родство – желание находиться в обществе, среди людей; альтруистические тенденции (желание приносить радость людям, с которыми человек общается, сопереживание другому и т.д.).

Из вышеприведенного анализа психологической литературы можно сделать вывод, что содержательные характеристики общения трактуются психологами неоднозначно и противоречиво, однако на основании этого анализа можно выделить важные для дальнейшего исследования нашей проблемы положения.

Общение:

– является более широким понятием, чем деятельность; общение реализуется через деятельность, а деятельность в свою очередь, условие общения (общение – сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей к друг другу, и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания);

– одна из сторон наряду с деятельностью социального бытия человека, специфическая система межличностного

взаимодействия; система «субъект-субъектных» отношений, с одной стороны, и самостоятельная форма активности субъекта, с другой, то есть представляет собой связь социального и индивидуального;

– характеризует все высшие психические процессы, которые первоначально формируются как внешние (в реализации которых участвуют как минимум два субъекта), а посредством интериоризации становятся внутренними;

– предполагает наличие процессов перцепции и рефлексии, которые выражены через речевое общение в диалогической форме;

– предполагает наличие следующих компонентов: отражение участниками друг друга; отношение участников друг к другу; обращение друг с другом. Эти компоненты, в свою очередь, базируются на эмпатии и идентификации;

– является внешней и внутренней детерминантой всей системы психического;

– может быть эффективным при создании благоприятного психологического климата через понимание состояния партнера по общению, постижение его сути, что предопределяет более высокий уровень протекания психических процессов и повышенную коммуникативную активность;

– активизирует развитие ребенка, которое заключается в присвоении им общественно-исторического опыта в процессе общения со взрослыми, обусловленного потребностями и мотивами ребенка.

Итак, под *общением* мы понимаем одну из сторон социального бытия человека, специальную систему межличностного взаимодействия, которая охватывает все высшие психические процессы, выражающиеся через речевое взаимодействие в

диалогической форме, и характеризуется разнообразными связями социального и индивидуального.

Теоретические изыскания в области психологии нашли отражение в различных тренингах, направленных на развитие коммуникативной компетенции (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин и др.) [23]. Особый интерес для проблемы подготовки студентов педагогических вузов к организации педагогического общения на уроке иностранного языка представляет тренинг (Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная), направленный на развитие навыков эффективного общения, расширение диапазона коммуникативных способностей общающихся, развитие навыков коррекции эмоционального состояния своего и партнеров по общению, анализа и прогнозирования поведения партнеров [66].

Авторы разработали систему упражнений, развивающих следующие способы понимания партнера по общению:

– идентификация (перенесение свойств другого человека на себя, прогнозирование своих мыслей и поступков, уподобление их мыслям и поступкам другого человека в подобной ситуации);

– персонификация (перенесение своего «Я» на других людей в процессе сравнения себя с ними);

– эмпатия (сопереживание, понимание на уровне чувств, стремление эмоционально откликнуться на проблемы другого человека, понимание партнера по общению через этот эмоциональный отклик, принятие другого человека как безусловной ценности);

– аттракция (умение добиться благоприятного, стойкого, положительного отношения собеседника к нам, формирование благосклонности другого человека по отношению к нам);

– рефлексия (механизм самопознания в процессе общения, в основе которого лежит способность человека представлять и осознавать то, как он воспринимается партнером по общению);

– каузальная атрибуция (механизм интерпретации поступков и чувств путем выяснения причин поведения субъекта). Многие из этих упражнений нашли применение в организации подготовки студентов к организации педагогического общения. Конечно же, они имеют свою интерпретацию, которая отражает особенности подготовки.

Признавая эвристическую ценность существующих научных позиций в области философии и психологии, отметим, что для нашего исследования важна интерпретация коммуникативного подхода методическими науками, в частности методикой обучения иностранному языку.

Понятие «коммуникация» является составляющей коммуникативного метода обучения в методике обучения иностранным языкам, и большинством методистов отождествляется с понятием «общение», хотя в общепредметном значении под коммуникацией подразумевается обмен информацией.

80–90 гг. характеризуются пересмотром точек зрения на предмет «иностраный язык» и активным внедрением коммуникативного метода изучения иностранных языков, а также появлением концепции «диалога культур» в языковом образовании. В отечественной языковой педагогике преподаватели стали отходить от предметного типа преподавания языка, указывая на его специфику как отражение системы ценностей, на основе которых строятся конкретные общества и модели поведения их членов, и специфику речевой деятельности как культурно-обусловленное поведение.

Развитие коммуникативного подхода нашло свое отражение в работах таких известных отечественных методистов и дидактов, как Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова, И.Л. Бим, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.И. Зимняя, Г.А. Китайгородская и др. Все они единодушны в том, что конечной целью обучения иностранным языкам должно стать практическое владение языком. В российской языковой педагогике оперировали такими понятиями, как «речевое умение», «речевой навык», «коммуникативное умение». Долгое время эти понятия понимались как равнозначные.

Однако к концу 90-х гг. коммуникативная компетентность стала пониматься как совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств, необходимых для понимания чужих и порождения собственных программ речевого взаимодействия, адекватных целям, сферам и ситуациям общения.

Исследованием и определением структуры «коммуникативной компетенции» занимались такие зарубежные ученые, как С. Савиньон, У. Литтлвуд, Р. Олрайт, К. Крамш и др. Большинство ученых выделяет четыре компонента, составляющих содержание коммуникативной компетентности:

1) грамматическая компетенция как владение лингвистическим кодом, т.е. способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические особенности языка и манипулировать ими на уровне слов и предложений;

2) социолингвистическая компетенция, или социальные правила использования языка: понимание ролей участников общения, информации, которой они обмениваются, и функций их взаимодействия;

3) компетенция высказывания, которая связана со способностью воспринимать или продуцировать не отдельное предложение, а сверхфразовое единство;

4) компетенция речевой стратегии, используемая для компенсации несовершенного знания правил, несовершенного владения чем-либо.

Характеризуя коммуникативный метод обучения, Е.И. Пассов утверждает, что содержание общения проистекает из содержания мышления, которое, в свою очередь, «питается» объективной действительностью, так как сознание отражает эту действительность в процессе деятельности человека. На уровне отражения в сознании содержание общения, содержание любой из проблем представлено в виде предметов обсуждения, предметов интереса человека.

Автор совершенно справедливо делает вывод, что современное обучение в основном почти полностью лишено тех черт, которые присущи общению:

1) отсутствуют какие-либо взаимоотношения между учителем и учеником, кроме официальных «учебных» взаимоотношений; преобладает ролевое общение – общение «учителя» и ученика», а не индивидуальностей, которые волею обстоятельств играют эти роли; учитель и ученик видят друг в друге только официальный статус и поэтому как речевые партнеры неинтересны друг другу;

2) мотива общения не возникает, так как не возникает потребности в общении; потребность учебного общения, которая есть у некоторых учащихся, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации;

3) поскольку нет взаимоотношений между учителем и учащимися как между индивидуальностями (личностями), то нет и цели общения – изменить эти взаимоотношения; остается

только регуляция ролевых отношений «учитель – ученик», что часто приводит к «выяснению отношений» на почве учебы и дисциплины, и, в конечном счете, к нежелательному психологическому климату в классе;

4) не функционируют и способы общения: интеракции на основе какой-либо деятельности, кроме учебной, нет, бездействует и информационный способ общения, так как ученик не обменивается своими мыслями, идеями, интересами, тем более чувствами, следовательно, истинный продукт общения – интерпретация информации – тоже отсутствует [55, с. 10-12].

На основании анализа применения коммуникативного подхода в методике обучения иностранному языку можно сделать выводы, важные для исследования проблемы подготовки студентов педагогических вузов к организации педагогического общения на уроке иностранного языка:

– содержание общения на уроке следует представить в виде предметов интереса и предметов обсуждения;

– общение основывается на взаимодействии индивидуальностей (индивидуальности учителя и ученика);

– мотивы общения во время обучения могут возникнуть, когда партнеры по общению интересны друг другу, следовательно, только в этом случае возникает потребность в общении;

– в основе общения должен быть не простой обмен учебной информацией, а обмен мыслями, идеями, интересами и чувствами, и только в этом случае происходит интерпретация информации.

Переходя от применения коммуникативного подхода в методике к педагогической области, сошлемся на определение общения, которое дается в педагогической энциклопедии: общение – это «взаимодействие двух или более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, дос-

тижения общего результата совместной деятельности; один из важнейших факторов психического и социального развития ребенка» [61, с. 69].

В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров под профессионально-педагогическим общением понимают «систему взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия» [32]. Это определение не отражает современной образовательной парадигмы, характеризующейся глобальными изменениями, в частности ориентацией современного учебно-воспитательного процесса на подходы, имеющие гуманистическую направленность, в том числе и партисипативный подход, представляющий категорию «партисипативность» как альтернативу авторитарности, директивности и принуждению.

Партисипативность предполагает замену субъект-объектных отношений на субъект-субъектные, является организационным принципом управления педагогическим коллективом, способствующим формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества, сплочению членов коллектива).

Подчеркивая значимость воспитательно-дидактических функций педагогического общения, А.А. Леонтьев отмечает, что «оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся, творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологичес-

кими процессами в детском коллективе и позволяет максимально раскрыть личностные особенности учителя [43].

Партисипативный подход как раз предполагает такое «участие» преподавателя в организации учебно-воспитательного процесса, которое характеризуется гибкостью творческого мышления; способностью прогнозировать, предвидеть ситуации, в том числе и конфликтные; овладением управленческими инновациями; умением быть катализатором группового взаимодействия и сотрудничества. Особенно важно для будущего преподавателя системно использовать соучаствующий стиль, так как эпизодическое применение партисипативности приводит к восприятию «участия» как игры, хозяином в которой все-таки остается преподаватель.

А.В. Мудрик, рассматривая педагогическое общение, полагает, что в профессиональном общении учителя можно выделить два тесно взаимосвязанных друг с другом звена: «Во-первых, это *общие принципы* (основания) общения, заложенные самим характером общественного строя, унаследованные ценности прошлого, в которых реализуется педагогическая деятельность учителя, единые цели и задачи обучения и воспитания.

Во-вторых, это *индивидуальные принципы* (основания) общения, или его стиль, – совокупность конкретных приемов и средств, которые учитель своеобразно, в зависимости от конкретных условий и возможностей обучения и воспитания реализует в своей деятельности на основе имеющихся у него личных знаний, профессионального опыта, способностей и умений» [51, с. 18]. Данная трактовка понятия «общение», на наш взгляд, не раскрывает его содержание с точки зрения организации учебно-воспитательного процесса, так как в данном определении отсутствует объект общения (он же и субъект) – ученик.

А.А. Лобанов под профессионально-педагогическим общением понимает целенаправленный процесс, цели которого заключаются в том, чтобы «1) создавать условия для субъект-субъектного взаимодействия со своими учениками и их родителями, с коллегами и представителями различных администраций и общественных организаций; 2) «читать» и понимать как свое поведение, так и поведение всех субъектов педагогического общения, чтобы использовать свою поведенческую грамотность для приобщения своих партнеров к культурным ценностям общества» [46, с. 40]. В данном случае существенное значение имеет замена субъект-объектных отношений на субъект-субъектные, характеризующиеся совместным принятием решений, совместным выяснением проблем и конфликтных ситуаций, взаимодействием и взаимовлиянием.

В данном вопросе нам наиболее близка позиция В.С. Грехнева, который совершенно справедливо важнейшим социально-психологическим механизмом общения считает внушение, которое рассматривается им как суггестия и представляет собой передачу своих психических состояний другим людям, способ воздействия на их эмоциональный уровень сознания [21, с. 47]. Большое значение для проблемы нашего исследования имеет тот факт, что особую роль в общении, основанном на суггестии, играет механизм психологической идентификации, который делает общение продуктивным.

А.В. Мудрик подчеркивает важность аттракции, что им рассматривается как взаимное тяготение людей друг к другу. Как всякая социальная установка, аттракция содержит следующие компоненты: рассудочный (когнитивный) компонент, представленный ожиданием от другого человека альтруистических действий и определенной позитивной оценкой отношений с этим человеком; аффективный компонент, содержащий

общую эмоциональную оценку другого человека, которая сопровождается различным уровнем физиологического возбуждения и определяется субъектом словами «хороший», «приятный»; поведенческий компонент, включающий в себя predisposition к альтруистическим действиям по отношению к другому человеку, желание помочь ему, способствовать его благополучию.

На основании наблюдений мы делаем вывод, что в повседневном общении аттракция проявляется в виде симпатии, товарищеских отношений. В общении в основном проявляется ее аффективный компонент. В то же самое время в формировании аттракции как социальной установки на другого человека определенное значение имеет ее когнитивный компонент, так как для того, чтобы аттракция сформировалась, студент должен знать систему ценностей в сфере общения, принятую в среде окружающих его людей, и те оценочные термины, в которых она выражается.

В.А. Кан-Калик, рассматривая педагогическое общение как систему, в которой есть своя структура, функции и т.д., так же, как и В.С. Грехнев, А.А. Лобанов, и др., большую роль отводит эмоциональной идентификации педагога с воспитанником и делает вывод, что важным условием моделирования предстоящего общения является эмоциональное единство педагога и учащихся, помогающее учителю заранее предвидеть возможную атмосферу урока, ощутить, как сложатся взаимоотношения на этом уроке, и на основе этого спланировать логико-педагогическую и эмоциональную структуру предстоящей деятельности [33].

С нашей точки зрения, подобное эмоциональное единство педагога и ученика возможно при условии сформированности коммуникативной компетентности, только тогда в системе

взаимоотношений со школьниками можно точно учесть ситуационное психологическое состояние учеников, а психологические ходы в общении будут более верными, в результате, легче будет достичь эффекта психологической совместимости.

Большинство педагогов выделяют следующие компоненты профессионально-педагогической общительности:

- наличие устойчивой потребности в систематическом общении с детьми в самых различных сферах;
- органическое единство личностных и профессиональных показателей общительности; ощущение эмоционального благополучия на всех этапах общения;
- плодотворность общения, его положительное влияние на другие компоненты педагогической деятельности;
- способность к осуществлению педагогической коммуникации, наличие коммуникативных навыков и умений.

Многие педагоги делают акцент на «импровизационном» аспекте педагогического общения. Особенностью профессии учителя по сравнению с другими специальностями является то, что объект его деятельности отличается исключительной динамичностью, сложностью. Перед учителем в любой момент может возникнуть новая неожиданная проблема в новых, необычных условиях, требующая незамедлительного принятия мер, и не таких, какие были приняты прежде, в даже аналогичном случае. Поэтому в педагогическом общении не дает положительных результатов рецептурная методика, дающая стереотипные указания на все случаи жизни, и совершенно справедливо некоторые педагоги считают, что при формировании коммуникативных умений особое внимание надо уделять новизне ситуаций и решений в ходе организации педагогического процесса.

Так, А.В. Мудрик выделяет такие коммуникативные умения, как:

- переносить известные школьнику знания, умения, навыки, варианты решения, приемы общения в условия новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии с ее конкретными условиями;

- находить новые решения для коммуникативных ситуаций из комбинаций уже известных школьнику идей, знаний, навыков, приемов;

- создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации [51].

Исходя из понятия «партисипативность», мы бы связали новизну ситуаций с наличием разногласий и конфликтов, которые представляют собой жизненно необходимые явления для эффективного решения существующих проблем.

Для оптимального педагогического общения, по А.А. Леонтьеву, учителю необходимы такие коммуникативные умения, как:

- умение управлять своим поведением; умение наблюдать и переключать свое внимание эффективно;

- умение понимать личность ученика и адекватно моделировать его психическое состояние по внешним признакам; умение «подавать» себя в общении с учащимися;

- умение речевого и невербального общения; гностические умения, связанные с самоанализом своей педагогической деятельности и т.д. [44]. Все эти умения находят отражение в подготовке студентов педагогических вузов к организации педагогического общения на уроке иностранного языка.

С точки зрения К.М. Левитана, для общения необходимы две слагаемые – педагогическая культура и техника педагогического общения, которая является формой организации пове-

дения педагога. Что касается культуры педагогического общения, она складывается, прежде всего, из культуры восприятия и понимания личности ученика, что лежит в основе перцепции.

Основными механизмами перцептивных способностей являются, по мнению автора, с одной стороны, эмпатия, которая трактуется автором как способность к сочувствию, сопереживанию, и идентификация, с другой (умение перенести на себя мир другого человека) [42]. Педагогическая практика каждодневно подтверждает установленную наукой взаимосвязь между эмпатийными и перцептивными способностями и уровнем развития педагогического мастерства.

В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров считают, что в основе педагогического общения с позиции учителя лежит мобилизация всех сил сознания личности, способность свободно управлять своими психическими свойствами, осознание своей личной сверхзадачи в творчестве и, кроме того, постоянное соотношение педагогического мастерства с нравственной позицией педагога.

В процессе общения педагога и обучающихся проявляются этические аспекты, и педагог, организуя систему взаимоотношений с детьми, управляет ими исходя из нравственных установок. Творчество, совместное «инновационное» управление, гибкость мышления, единство этических и профессиональных начал – в самой природе партисипативности. Этические аспекты являются профессионально значимыми для продуктивного функционирования эмоционально-коммуникативной сферы педагогического общения. Однако в педагогическом общении важен еще и эстетический аспект, так как педагогический процесс включает в себя целую совокупность эмоционально-чувственных моментов, близких по своему характеру к эстетическому переживанию.

Ф.Н. Гоноболин также отмечает большое значение чувств в педагогическом общении. По его мнению, это обусловлено еще и такой особенностью: чувства легко и быстро передаются от одного человека к другому, так как сопереживание является одной из важнейших особенностей психики человека и имеет большое значение для влияния одних людей на других. Кроме того, чувства – совершенно необходимое условие для перехода знаний в убеждения.

Автор приходит к выводу, что для учителя важно понимание внутреннего мира детей: «Это «понимание понимания» других людей, умение следить за ходом их мысли – очень важное качество, необходимое не только педагогу. То, что часто называют общим понятием «ум человека», одной из своих сторон имеет это свойство. Тот, кто понимает другого, соответственно и действует по отношению к нему и всегда добивается нужного» [20, с. 112].

На основании вышесказанного мы пришли к выводу, что эстетический аспект общения должен быть тесно связан с этическим. Так, педагогическое общение подразумевает не только участие, соучастие, совместную деятельность, но и наличие «веера альтернатив», совместный выбор альтернативы, а для того, чтобы помочь ученику сделать правильный выбор альтернативы, сам педагог должен иметь достаточно четкие ориентиры. Кроме того, этический аспект предполагает принятие ответственности за выбранное решение, результатом которого в конечном итоге должен быть совместный успех.

Что касается этапов и стадий педагогического общения, большинством педагогов предлагается следующая логика педагогического воздействия: педагогическая задача и процесс ее решения – система методов педагогического воздействия, выбранных для решения педагогической задачи – система комму-

никативных задач, решение которых необходимо для реализации и методики воздействия – педагогическое воздействие.

Педагогическое общение реализуется через ряд этапов: 1) прогностический этап (моделирование педагогом предстоящего общения с классом, с аудиторией в процессе подготовки к непосредственной деятельности с детьми); 2) начальный этап общения; 3) управление общением в развивающемся педагогическом процессе; 4) анализ осуществленного общения и моделирование предстоящего общения (А.А. Лобанов, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.Ю. Питюков и др.).

Таким образом, *педагогическое общение* характеризуется следующими особенностями:

1. Педагогическое общение реализуется во время учебно-воспитательного процесса, следовательно, приоритет можно отдать двум основным функциям педагогического общения – обучающей и воспитывающей, причем во время общения учителя и обучающегося происходит обмен не любой, а учебной информацией, основанной на его интересах, ярко и артистично представленной учителем; во время же организации воспитательного процесса делается акцент на соуправлении, которое характеризует педагогическое общение.

2. Характерной чертой педагогического общения является воспитательное внушение, которым должен в совершенстве владеть учитель.

3. В педагогическом общении преобладают нравственные и эстетические аспекты, педагог организует управление коллективом детей исходя из нравственных установок, пропущенных через чувства и эмоции.

4. Педагогическое общение всегда имеет элементы новизны, экспромта и творчества, так как объект деятельности учителя отличается исключительной динамичностью и сложностью.

5. Для любого педагогического общения характерны явления перцепции, эмпатии и идентификации.

Итак, под *педагогическим общением* мы понимаем общение, реализуемое в течение учебно-воспитательного процесса, во время которого происходит обмен информацией через воспитательное внушение; оно характеризуется элементами новизны, экспромта и творчества и основывается на нравственных и эстетических аспектах.

Обобщая вышесказанное, назовем общие черты, присущие *коммуникативно-партисипативному подходу* на которые мы будем опираться во время подготовки студентов педагогических вузов к формированию коммуникативной компетенции:

1. Отказ от авторитарности, директивности и принуждения при организации учебно-воспитательного процесса; замена субъект-объектных отношений на субъект-субъектные.

2. Создание необходимых условий для улучшения сотрудничества между преподавателем и студентами.

3. Совместная постановка целей учебно-воспитательного процесса; совместная разработка стратегий поведения при организации общения; совместное принятие решений; совместный выбор методов, приемов, средств и форм обучения и воспитания.

4. Совместное выяснение проблем и конфликтных ситуаций, требующих решения.

5. Наличие «веера альтернатив», совместный выбор альтернативы.

6. Коллективная ответственность и совместный успех через принятие ответственности за решение.

7. Добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса.

8. Взаимодополняемость коммуникативных особенностей студентов и наличие общих ценностных установок.

9. Наличие у преподавателя разработанных заранее общих направлений на всех уровнях решения той или иной проблемы – от стратегических до тактических.

10. Отношение преподавателя к студенту как к уникальной личности, для которой могут не подойти стандартные стратегии обучения и воспитания; учет мнения каждого студента при решении коммуникативной ситуации.

11. Организация индивидуальных и коллективных консультаций для определения общей стратегии поведения как преподавателей, так и студентов.

12. Системное использование соучаствующего стиля обучения и воспитания.

Итак, под *коммуникативно-партисипативным подходом* мы понимаем практико-ориентированную тактику, построенную на понимании студента как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору типа межличностной коммуникации среди ее множественной насыщенности на основе соучастия и организации совместной деятельности с преподавателем, базирующейся на диалогическом взаимодействии.

1.2. Критическое мышление – составляющая коммуникативной компетенции

Понятие «критическое мышление» рассматривалось в работах психологов, самые известные из которых, Ж. Пиаже, Д. Брунер, Л.С. Выготский.

Д. Дьюи описывает критическое мышление как сложную деятельность, в которую вовлечен весь человек и которая связана с поступками человека [27].

По мнению американского исследователя и педагога Роберта Х. Энниса, критическое мышление характеризуется как разумное мышление, ориентированное на поиск и принятие решения о том, как поступить и во что верить [77].

Похожие выводы сделали Дж. А. Браус и Д. Вуд. Их определение критического мышления сводится к представлению его, как сфокусированного разумного рефлексивного мышления, направленного на решение, во что верить и что делать [12].

В работе Д. Халперна критическое мышление описывается как направленное мышление, характерными чертами которого являются взвешенность, логичность и целенаправленность. При использовании критического мышления для достижения желаемых результатов используют большое многообразие когнитивных навыков и стратегий, которые Халперн описывает в своих исследованиях [68].

Наряду с другими исследованиями мы проанализировали работу Д. Клустера, в которой дается подробное описание феномена критического мышления. Эта работа имеет педагогическую направленность. Д. Клустер описывает принципы критического мышления следующим образом:

1). Индивидуальный и самостоятельный характер критического мышления, но, в то же время, не обязательно оригинальный. Мышление признается критическим тогда, когда не зависит от оценки и убеждения других. Обучающиеся не должны чувствовать давления и должны иметь достаточно свободы для выражения своего мнения. При этом не обязательно отрицать убеждения и идеи других людей, можно с ними согласиться полностью или частично. Вероятно, это и есть важнейшая характеристика критического мышления – возможность думать самостоятельно, принимая чужую точку зрения.

2). Информация – это не единственный и конечный продукт критического мышления. Наряду с новой информацией необходимы знания и опыт, на основании которых мы можем сравнить и сопоставить эту информацию. Иногда для того, чтобы прийти к конкретному заключению, необходимо обработать большое количество информации, данные и отдельные факты из разных источников.

3). Первый этап критического мышления – это постановка вопросов, целей и задач, которые предстоит решить. Человек по своей природе любопытен. Любопытство – это в целом неотъемлемое свойство всего живого. Но, как правило, взрослея, человек утрачивает тип мышления, направленный на естественное желание поиска ответов на интересующие вопросы, только в детстве дети по-настоящему любопытны [35].

Таким образом, дети старшего школьного возраста скорее полагаются на уже имеющиеся знания, чем на поиск новой информации. Для того, чтобы они могли развивать критическое мышление, необходимо научить их постановке целей и задач. Важнейшей задачей учителя является демонстрация того факта, что нас окружает многообразие проблем и вопросов.

По мнению педагога В.А. Бухвалова, необходим переход от традиционного «накопительного» образования, при котором педагог вкладывает в головы учеников уже готовые знания, к «проблемно-постановочному» образованию, когда ученики решают проблемы, которые имеют место в реальной жизни. Если ученики будут решать общественные, политические и экономические проблемы, основываясь на личном опыте и примере, то процесс учения станет эффективнее. Таким образом, обучающиеся научатся решать проблемы, используя собственные возможности и знания.

4). Для критического мышления необходимо умение убедительно аргументировать. При таком типе мышления человек понимает, что возможны другие варианты решения той же задачи, но при этом старается доказать, что решение, к которому он пришел, наиболее логичное и рациональное. Для этого он приводит обоснованные и разумные доводы [16].

Проанализировав определения критического мышления, мы пришли к выводу, что все вышеупомянутые определения делают акцент на оценочной составляющей, а также рефлексивных свойствах мышления. В целом, критическое мышление можно охарактеризовать как такой тип открытого мышления, при котором не признаются догмы. Такой тип мышления получает свое развитие путём наслаивания новой информации на личный жизненный опыт. При этом он не отрицает противоположных мнений, но приводит убедительные доводы в пользу своего решения. Сравнивая мышление критическое и мышление творческое, мы найдем главное отличие в такой критерии, как оценка: часто творческое мышление предполагает генерирование и создание новых идей, которые выходят за рамки внешних правил и норм, но при этом обращают внимание на жизненный опыт. Тем не менее, развитие и критического, и творческого мышления происходит взаимообусловленно.

В нашем исследовании мы остановимся на трактовке критического мышления, изложенной психологом Дайаной Халперн, так как считаем, что, несмотря на ее краткость, она содержит в себе всю суть этого понятия.

По ее мнению, критическое мышление – это связь прогрессивного мышления и имеющихся знаний. Другими словами, это такой образ мышления, который поможет нам создавать новые знания, в том числе и на основе старых [68]. В наше время никто не ожидает, что каждый должен начинать с самого

начала и изобретать велосипед. Сегодня мы опираемся на знания, которые были созданы кем-то другим, создавая новые на их основе.

Для того, чтобы более точно понять сущность критического мышления, Д. Халперн вводит понятие «структура знаний», которое ранее был описано в когнитивной психологии для описания сразу всего объема взаимосвязанных представлений по поводу различных предметов и явлений.

Таким образом, Д. Халперн описывает процесс обработки полученных знаний как создание наших структур знаний. При этом человек, имеющий развитое умение смотреть на информацию критически и анализируя ее на более глубоком уровне, способен создать прочные структуры знаний, на базе которых он сможет генерировать новые знания.

Становится очевидным, что мы используем уже имеющиеся у нас знания (структуры знаний) для обработки новой полученной информации. Это делает процесс приобретения знаний активным психическим процессом.

Выстраивая «расширяющиеся структуры знаний», мы связываем новые идеи с уже известными. И так как «структуры знаний» у каждого индивидуальны, то и любое знание можно считать в какой-то степени уникальным.

Наше персональное представление природы мира и есть структуры знаний. Когда мы накладываем наше представление о картине мира на другие структуры, мы получаем новые знания. Ту же мысль выразила Кабанова – Меллер Е.Н: «Знание не считается больше отражением того, что было дано человеку извне; это индивидуальная конструкция, которой человек придает смысл, соотнося элементы знаний и опыта с некоторой организующей схемой» [31].

Выбирая только одно точное определение «критического мышления», мы остановим свой выбор на следующем, передающем, на наш взгляд, суть идеи концепта:

Критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата.

Таким образом, мы воспринимаем мышление как нечто контролируемое и целенаправленное. Кроме того, такой тип мышления предполагает оценочный компонент. Критическое мышление подразумевает под собой оценку не только того материала, которые мы изучаем, но и оценку самого мыслительного процесса – логичны ли наши доводы и ход мысли, уверены ли мы в тех фактах, на основе которых мы принимаем решение.

Противоположностью критического мышления является мышление *ненаправленное* или *автоматическое*. Это такой тип мышления, который, хоть и направлен на достижение какой-либо цели, но не требует сознательной оценки действий. Другими словами, это наши выработанные привычки. Вывод касательно привычек, который мы сделали в ходе этого исследования, относиться к теме лишь косвенно, но, тем не менее, так же важен. Если вы не можете побороть вредную привычку, возможно, вам следует изучить вопрос критического мышления и развивать его в себе. И это еще один аргумент в пользу развития критического мышления.

Стратегии формирования критического мышления

После того, как мы определились с понятием «критическое мышление», мы задались вопросом, какие именно когнитивные стратегии наиболее актуальны, и каким образом использовать их учебных целях.

Очевидно, что создание осознанной модели критического мышления у учеников – это направленная работа с конкретными задачами и методами. Хорошо, если над развитием критического мышления работают дома, например, родители помогают ребенку подводить итоги в ходе выполнения домашнего задания. Но если нет, то задача учителя постепенно и поэтапно развить в ребенке критический анализ информации.

Проделав анализ научной литературы по теме нашего исследования, мы пришли к выводу, что нет единого мнения об этапах формирования критического мышления.

Одним из наиболее популярных исследований в этой сфере считается исследование Г. Крайга, в котором он говорит о том, что необходимо поэтапно развивать в детях 6 видов умственной деятельности для формирования и развития критического мышления [39].

1) Воспоминание: навык восстановления информации в памяти. Как правило, этот навык развивается на ранних этапах, но его развитие продолжается и в дальнейшем.

2) Воспроизведение информации в памяти по шаблону или образцу, использованию алгоритмов при изложении.

3) Обоснование, то есть, приведение доводов и оснований, грамотная аргументация.

4) Реорганизация полученных знаний: умение организовать исходную информацию из одного или нескольких источников в определенном логическом порядке, согласно цели деятельности.

5) Соотнесение новой информации с ранее полученным и усвоенным опытом.

6) Рефлексия, т.е. анализ своей работы, собственной деятельности ее и причины. Этот этап наиболее необходим для эффективного формирования критического мышления именно как навыка, а не одноразового действия.

Еще одна классификация необходимых умений была представлена Д. Халперном. Эта классификация рассматривается нами во вторую очередь, так как в отличие от классификации Г. Крайга, не имеет элемента этапности. Автор классифицирует набор уже сформировавшихся навыков, без указания приоритетности их приобретения. По мнению Д. Халперна, необходимо:

1) Быть гибким и готовым воспринимать идеи других. Принимая идеи других, можно учиться генерировать собственные идеи. Гибкость – необходимое качество для того, чтобы удержаться от преждевременных выводов и суждений.

2) Быть готовым к планированию. Из-за большого объема исходящей информации трудно сразу упорядочить возникающие мысли, поэтому важно обладать навыком планирования изложения своих мыслей.

3) Быть настойчивым. Это особенно актуально в процессе обучения, так как сталкиваясь с трудной задачей, обучающийся предпочитает либо отложить ее на потом, либо найти решение в интернете. Но вырабатывая настойчивость в поиске решения и напряжение ума, учащийся сможет найти собственный алгоритм, и таким образом добиться лучших результатов.

4) Быть готовым исправлять свои ошибки. Человек, обладающий критическим мышлением, не игнорирует свои ошибки, тем более их не оправдывает. Лучший способ их не повторить – это сделать правильные выводы и обратить ошибку в опыт для дальнейшего обучения.

5) Быть осознанным, т.е. обладать умением наблюдать за собой и анализировать ход рассуждений; актуальность методов, к которым прибегали для выполнения задачи.

6) Искать компромиссные решения. При планировании и выстраивании изложения какой-либо мысли, необходимо учи-

тывать восприятие ее другими людьми. В противном случае такие решения могут остаться на уровне высказываний [68].

Обучение критическому мышлению – это задача, которая требует больших умений учителя, так как это сложнее, чем просто сообщать им информацию в виде отдельных фактов. Для того, чтобы развить в обучающихся умение аргументировать свое мнение и обосновывать свои выводы, учитель должен предоставить увлекательные и необычные задания, которые заинтересуют учеников.

Е.С. Полат в своей работе описывает систему обучения в американских школах, где уже на протяжении последних на уроках активно происходит обучение критическому мышлению. К процессу обучения подходят более индивидуально с учетом уровня развития ребенка и стиля обучения, который ему подходит. Главная черта такого обучения – это создание условий для саморегулируемого и самостоятельного учения, для того, чтобы обучающийся мог сам определить свой темп и уровень. Если процесс обучения выстроен правильно, то в классе создается атмосфера сотрудничества, а не соперничества [57].

Если в этом случае нам понятна модель и особенности обучения критическому мышления, то вопрос о наиболее благоприятном возрасте для развития необходимых умений остается открыт. Мы будем опираться на мнение С.И. Заир-Бека, который отмечает, что наилучшие условия для развития критического мышления создаются к 14-16 годам, т. е в 7-9 классах [29].

В связи с этим, мы будем разрабатывать материал и комплекс методов, развивающие критическое мышление на уроках английского языка в 7-9 классах.

Методические инструменты для обучения критическому мышлению и их применение в школе

Проанализировав вышеприведенные этапы развития критического мышления, мы пришли к выводу, что необходимо определить и обозначить методы, которые учитель может использовать для эффективного развития критического мышления.

Одна из наиболее популярных методических разработок принадлежит американским педагогам Дж. Стилу, К. Мередиту и Ч. Темплу. В своей работе они описали методы развития критического мышления при обучении навыкам чтения и письма [49]. Эта работа считается наиболее полной и обоснованной, так как она имеет логичную и стройную структуру, а описанные этапы и методы соответствуют этапам когнитивной деятельности.

В работе выделены 3 этапа развития критического мышления, через которые проходят ученики во время учебной деятельности: стадия вызова, стадия осмысления содержания и стадия рефлексии.

Первый этап (фаза) может быть охарактеризован как пробуждение интереса к получению новой информации и активация имеющихся знаний и опыта. На данном этапе обучающийся формулирует собственные цели и задачи.

Часто обучающийся не добивается желаемых результатов, потому что на начальном этапе именно преподаватель формулирует и озвучивает цели. Ученики же не воспринимают их как собственные. Многие считают правильным формулировать цели для того, чтобы планировать работу в классе. Хотя ряд педагогов и психологов отмечает, что наиболее конструктивный подход к обучению базируется на предоставлении ученику возможности самостоятельно определять цели. Такой подход создаст у учеников внутренний мотив к процессу обучения.

Следующий шаг после определения целей – это выбор методов для лучшего усвоения новой информации. Как известно из многих исследований, новая информация будет быстрее обработана, если она вписывается в пласт уже имеющихся знаний.

Таким образом, чтобы на данном этапе решить проблему создания дополнительного стимула для формулировки внутренних мотивов и целей, следует предоставить ученикам возможность проанализировать то, что им уже известно по данной теме.

Еще одна задача, решаемая на этой фазе – это активизация у учеников познавательной деятельности. Часто в классе некоторые обучающиеся не спешат выполнять работу, а предпочитают дожидаться, когда их одноклассники решат проблему и предоставят готовый ответ. В этом случае, такие ученики не прикладывают значительных усилий для получения знаний, что в дальнейшем приведет к окончательной потере мотивации к учебе. Поэтому необходимо, чтобы каждый ученик смог принять участие в работе, которая подразумевает активацию собственного опыта, а не копирование чужого. Важно, чтобы в результате дискуссий и обсуждений информация систематизировалась. Это поможет увидеть некоторые неточности или противоречия в имеющихся знаниях, и тем самым создаст интерес для приобретения новой «недостающей» информации. Кроме этого, систематизация и выводы позволят определить направление дальнейшей работы. Необходимо понимать, что так как каждый ученик имеет собственный, отличный от других опыт, то и задачи, мотивы и направления для развития будут индивидуальными для каждого ученика.

Учитель на этапе вызова является скорее второстепенной стороной. Он не преподносит информацию, а направляет ход дискуссий между учениками, помогает формулировать выводы и приводить знания в систему. Преподаватель стимулирует учени-

ков к воспоминанию и воспроизведению информации и следит за тем, чтобы обмен мнениями происходил без конфликтов. Важно, чтобы учитель не критиковал ответы учеников, даже если они ошибочны или частично неверны, иначе ученики закроются и не будут участвовать в обсуждении. На этой фазе следует придерживаться правила: «Любое мнение важно».

Одна из проблем заключается в поведении учителя. Нередко учителям сложно быть только слушателями, так как они привыкли корректировать и поправлять ответы учеников, высказывать свое мнение по поводу определенной проблемы. Поэтому главная трудность на этом этапе – избежание желания критиковать и поправлять учеников. Учителю нужно много работать над собой, чтобы выработать данное внутреннее качество.

Итак, основные принципы обучения на этапе вызова:

1) Ученики имеют свободу высказывать собственное мнение без того, чтобы быть раскритикованным.

2) Высказывания, мнения и идеи фиксируются, вся информация важна и ей нельзя пренебрегать. Ответы не делятся на «правильные» и «неправильные».

3) Уместно и целесообразно комбинировать индивидуальную работу и групповую. На этапе индивидуальной работы обучающиеся активизируют умственные способности и анализируют свой опыт, а во время групповой работы структурируют информацию. Групповая работа позволяет услышать другие, альтернативные мнения и изложить свое мнение. Такой обмен информацией и мнениями стимулирует выработку новых идей.

Для успешного протекания стадии вызова необходима совместная деятельность учителя и обучающихся.

Преподавателю следует выполнять ряд требований, которые Ч. Темпл, К. Мередит и Дж. Стилл определили в своем исследовании:

1. Нельзя критиковать ответы и мнения обучающихся. Стоит принимать все ответы и выносить на обсуждение для того, чтобы обучающиеся могли проанализировать ситуацию и самостоятельно прийти к выводам;

2. Не стоит торопить обучающихся с ответом. Необходимо дать им время на размышление. При давлении преподавателя, обучающихся будут испытывать стресс, закрываться и молчать;

3. Целесообразно поддерживать обучающихся во время их ответов, способствовать организации обсуждений;

5. Важно дать обучающимся понять, что они не будут высмеяны и раскритикованы;

6. Необходимо выражать уверенность и веру в то, что каждый обучающийся способен мыслить критически;

7. Учитель должен ценить желание обучающихся высказать свое мнение, а также проявление критического мышления.

Задача обучающихся на этом этапе:

1. Принимать активное участие в учебном процессе;

2. Уважительно относиться к чужому мнению, принимать его и не критиковать другого обучающегося;

3. Быть уверенным при высказывании мнения, понимать и принимать ценности, которые он представляет;

4. Развивать навыки формирования своих суждений;

5. Развивать умение воздерживаться от высказывания критичного суждения, когда этого не требуется.

Возможна ситуация, когда обучающимся не будет знакома тема, которую учитель выносит на обсуждение. Может случиться, что они еще не обладают достаточными знаниями и опытом для создания собственных умозаключений. Учителю необходимо предложить спрогнозировать решение или предположения.

Таким образом, если учитель успешно организует этап вызова, то у обучающихся сформируется стимул для получения новой информации на следующем этапе.

На второй стадии получения новой информации происходит осмысление содержания обучения. Ученики получают новые данные и корректируют уже поставленные цели. Этот этап называют смысловой стадией. Как правило, эта стадия занимает наибольшее количество времени. Есть несколько стандартных вариантов изложения нового материала: его может излагать преподаватель, информация может быть получена через чтение материала или просмотра видеоряда. В любом из этих случаев обучающийся вступает в контакт с новой информацией, и одной из проблем, которая затрудняет понимание нового материала, является быстрый темп изложения.

Так как каждый обучающийся имеет свои индивидуальные характеристики и условия восприятия информации, то и темп, при котором один обучающийся понимает новую информацию, может отличаться от темпа другого обучающегося. Таким образом, задача учителя излагать информацию или подобрать видео и аудио материал в таком темпе, чтобы было комфортно всем обучающимся. В то же время, задача обучающихся отслеживать свое понимание материала. На данном этапе это основная задача.

Следует помнить, что на предыдущем этапе каждый обучающийся определил свое направление познания, и, таким образом, во время объяснения учителя он может задавать вопросы и расставлять акценты в соответствии с его индивидуальными целями.

Если на стадии вызова комбинировалась индивидуальная и групповая работа, то на стадии получения новой информации каждый обучающийся прodelывает индивидуальную работу

(личное принятие и отслеживание информации). Как отмечают авторы, еще одна задача учителя в процессе реализации стадии осмысления – поддерживать интерес и активность учеников и мотивацию, созданную на этапе вызова. Кроме этого, важна работа учителя на этапе отбора материала. Он должен быть качественным, полным, отвечать на вопросы и должен помогать решать поставленные проблемы.

Может случиться, что уже в процессе работы интерес обучающихся ослабевает. Это объясняется несколькими причинами:

1. Несоответствие ожиданиям обучающихся. Учебный материал может оказаться слишком сложным, недостаточно информативным или не вызывающим интерес в силу индивидуальных особенностей и предпочтений. Решение данной проблемы – обучение через чтение, так как в процессе чтения ученики могут контролировать темп восприятия информации, у них есть возможность перечитать, обратиться к дополнительным источникам и делать пометки, отмечать непонятное и формулировать возникающие вопросы.

2. Учитель не использует приемы для стимулирования интереса и внимания (например, интересные комментарии и факты по ходу объяснения, проблемные вопросы для обучающихся, графическое представление материала и другая наглядность). Следовательно, необходимо применять такие материалы в течение урока и вовлекать учеников в работу.

3. Неудачи обучающихся в поиске ответов на ранее поставленные вопросы. Ранее, обучающиеся формулируют свои цели, задачи и определяют направления своей работы, и если в ходе решения задач они не смогут найти адекватное решение, они могут воспринимать свои цели как ошибочные. Следует помочь обучающимся в конкретизации их направлений и це-

лей, стимулировать их в постановке верных вопросов, которые помогут привести к решению. В конечном итоге обучающиеся будут воспринимать решение как собственное.

На данном этапе учитель должен быть готов выступать в качестве непосредственного источника информации. Его задачи на этой фазе заключаются в следующем:

- тщательный поиск и отбор материала в соответствии с тем опытом, который предположительно имеется у обучающихся;

- прогнозирование неясностей и постановка новых вопросов;

- умение ясно и в привлекательной форме излагать материал, учитывая подходящий для класса темп усвоения информации;

- стимулирование внимания обучающихся посредством наглядности, добавление интересных фактов, постановка риторических и проблемных вопросов и других методов;

- поддержание и стимулирование у обучающихся навыка анализировать и обсуждать полученную информацию;

- наблюдение и корректировка работы обучающихся на уроке.

Обучающемуся необходимо:

- вступать в контакт с новой информацией;

- сопоставлять новый материал с уже имеющимися знаниями и опытом;

- придерживаться целей и направлений, которые они определили на первой фазе, корректировать их, если это необходимо;

- осуществлять поиск ответов на возникающие вопросы;

- быть готовым формулировать новые вопросы, возникающие по ходу изучения материала;

– анализировать процесс знакомства с материалом (что в большей степени привлекает внимание, что в меньшей и почему);

– быть готовым анализировать информацию, принимать участие в коллективном обсуждении.

Важное дополнение к работе на этом этапе – это возможность дать обучающимся время на осмысление, например, выделить время для второго прочтения. Это важно, так как после второго контакта с информацией, обучающиеся могут найти ответы на вопросы, которые возникли при первом знакомстве.

После того, как материал изучен и проанализирован через призму имеющегося опыта, приходит время для третьего и последнего этапа – *этапа рефлексии*.

На этой стадии происходит размышление, которое порождает новое знание. На этой же стадии ученики ставят новые цели обучения.

Что собой представляет рефлексия в рамках данной методики? В своей работе, педагоги Л.В. Байбородова и В.В. Белкина описывают рефлексивный анализ, как особый вид мышления, при котором фокусируется внимание. В их понимании рефлексия – это оценка, выбор и тщательное взвешивание [5].

В процессе рефлексии новая информация становится собственной, совмещается с прежним опытом и превращается в новое знание. Можно сделать заключение, что рефлексивный анализ присущ всем ранее названным этапам, но тем не менее, требуется отдельно выделенная фаза, чтобы рефлексия приняла другую форму. Необходимо, чтобы на одном из этапов, рефлексия была единственной целью деятельности обучающегося.

При традиционном обучении, на уроке большая часть времени уделяется изложению нового материала и почти не уделяется рефлексии. Обучающиеся испытывают растерян-

ность, когда их спрашивают: «Какая информация заинтересовала вас более всего?», «Как именно вы отмечали основную мысль?». Как правило, обучающиеся не научены анализировать свою учебную деятельность.

Предложение поделиться мнением со своими одноклассниками в группах может привести их в недоумение, так как при традиционном обучении обучающиеся не привыкли делиться своими мыслями. Кроме этого, есть страх получить критику. Поэтому нельзя ожидать, что обучающиеся сразу будут с готовностью проводить рефлексивный анализ. Это не спонтанное действие, этому нужно учиться. Такая работа требует систематической тренировки.

Цель рефлексивного анализа – прояснить смысл изученного материала и определить направление для дальнейшего обучения, кроме того, выделить, что было понятно, не понятно или породило новые вопросы.

На первый взгляд кажется, что если попросить обучающихся дома сделать самостоятельные выводы, то это будет та же рефлексия. Но такой анализ не будет иметь такой пользы, как анализ, зафиксированный письменно или устный. В процессе вербализации мысли приобретают упорядоченный характер, структурируются, и полученная информация становится новыми знаниями. Именно в процессе рефлексии можно прийти к ответам на неразрешенные вопросы.

Еще одна важная функция рефлексивного анализа – это возможность в ходе обсуждения и дискуссий осознать, что другие мнения по вопросу имеют место быть, и что одному и тому же событию можно дать разную трактовку. Некоторые умозаключения одного обучающегося могут согласоваться с мнением другого обучающегося, другие рассуждения могут побуждать к дискуссии. Поэтому именно этот этап наиболее важен для развития критического мышления.

Какова структура этапа рефлексии? Педагог В.П. Беспалько предлагает свое видение предрефлексивной и собственно рефлексивной работы:

1. Для начала следует в краткой форме актуализировать имеющиеся знания, т.е. опыт, выявить, какие трудности были обозначены в начале работы;

2. Необходимо определить, какая новая информация была изучена, каким образом осуществлялся поиск ответов на ранее поставленные вопросы, какие противоречия возникали, и к чему обучающиеся пришли во время обсуждений;

3. Наконец, происходит систематизация полученной информации, ее оценка и наложение на собственный опыт [10].

Обобщая вышесказанное, на этапе рефлексивного анализа обучающиеся систематизируют новую информацию. Кроме того, важно не только воспринять информацию, но и оценить, какое место она занимает с точки зрения ее обоснованности и значимости (т.е. определить ранг: мнение, закономерность, закон и т.д.).

Наиболее предпочтительным будет комбинировать индивидуальную и групповую формы работы. Можно предложить следующие формы индивидуальной работы: написание эссе, обозначение ключевых слов, графическое выражение материала. Таким образом, каждый обучающийся проведет отбор информации, которая будет наиболее важна именно для него в реализации ранее поставленных целей. Кроме этого, в ходе такой работы обучающиеся смогут выразить мысли и идеи собственными словами, сделав логические выводы и выстроив важные связи. В когнитивистике давно доказано, что мысль, выраженная собственными словами, усваивается лучше, чем воспроизведенная, т.к. это обеспечит долговременное запоминание. Если при формировании понятия обучающийся исполь-

зует собственный словарный запас, он создает личный осознанный и осмысленный контекст.

Кроме письменных практик, важно проводить устную рефлексию. Выражая свои мысли и идеи в устной форме в присутствии одноклассников, обучающиеся получают возможность развить умение аргументации, так как по ходу выражения мыслей, могут найтись те, кто имеет другую точку зрения. Тогда будет необходимо найти дополнительные аргументы или пересмотреть свою точку зрения. Кроме этого, это необходимо, чтобы иметь возможность рассмотреть вопрос с разных сторон.

Наряду с отслеживанием результата обучения, не менее важно отслеживать сам процесс мышления и учебной деятельности. Чтобы более точно понять суть рефлексивного анализа, мы сошлемся на мнение К. Роджерса. Он утверждает, что для того чтобы успешно обучатся, необходимо обозначать свои сомнения, определить вопросы, на которые не знаешь ответы [59]. Такой подход к обучению позволит быстрее приблизиться к качественному решению проблемы.

Благодаря отслеживанию этапов, обучающиеся могут приблизиться к осознанию методологии научного и учебного познания. Как утверждает К.С. Стилл и его коллеги, учебный процесс будет более успешным, если он будет прозрачным для учащихся, т.е. они будут иметь представление о том, как разворачивается учебный процесс.

Механизм рефлексии представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Механизм рефлексии

Эффективность педагогического процесса	
Преподаватель	Обучающийся
<p>Рефлексия процесса педагогического процесса, осознание собственных действий и действий учеников.</p> <p>Результат: становление и развитие педагогического опыта, развитие профессиональных навыков.</p>	<p>Рефлексия процесса учения, распознавание и принятие своего "я", своего опыта, своих действий, а также действий учителя и других обучающихся.</p> <p>Результат: создание нового знания, становление и развитие личности.</p>

Теперь рассмотрим механизм рефлексии более углубленно со стороны учителя. Мы считаем это важным, так как необходимо, чтобы обучающиеся могли самостоятельно отследить свой успех в обучении и проанализировать сам процесс. Но самое главное, чтобы не было принуждения со стороны учителя.

По мнению А. Аверина, для стимулирования рефлексии учитель может использовать такой инструмент, как вопросы.

Помимо того, что вопросами учитель может стимулировать рефлексию, он также может показать им путь самостоятельного анализа, т.е. своими вопросами, преподаватель может побуждать учеников к постановке собственных вопросов [1].

Еще один метод, который может применить учитель, это выносить собственные оценочные суждения о действиях обучающихся. Но существует опасность, что это, наоборот, приведет к спаду их активности. Поэтому главным фактором в этом случае, будет наличие крепкого доверия между учителем и обучающимися. Учитель должен быть искренним и избирательным в своих суждениях, и только в этом случае может создаваться партнерская атмосфера, что приведет к рефлексивному диалогу.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать следующие выводы:

– каждый этап важен и связан с остальными, поэтому, не проведя качественной работы на одном этапе, нельзя ожидать хороших результатов на следующем;

– каждый этап подразумевает деятельность, как учителя, так и обучающегося, поэтому важно знать, что именно требуется на каждом этапе;

– существует несколько методов и приемов деятельности на каждом этапе, и учителю важно знать их все и выбирать в соответствии с каждой индивидуальной ситуацией.

Изучив данный подход, описанный Д.Л. Стиллом и его коллегами, мы нашли его модель наиболее соответствующей цели развития критического мышления. Он учитывает лично-стно ориентированный подход в обучении, при котором обучающийся самостоятельно конструирует и отслеживает свой процесс обучения. В практической части нашего исследования мы приведем пример задания и техник, которые отлично впишутся в данную модель.

Особенности развития критического мышления на уроке иностранного языка

Рассмотрим развитие критического мышления в более узкой среде, на уроке иностранного языка. При формировании коммуникативной компетенции обучающихся, например, на уроке иностранного языка необходимо уметь критически анализировать и оценивать ситуацию.

Сегодня мы можем наблюдать изменение направления ожидаемых результатов в обучении языкам. Если раньше основной акцент делали на усвоении различных аспектов жизни через грамматику и лексику, то сейчас основная задача – научить обучающихся использовать иностранный язык в жизни, уметь поддержать беседу на изучаемом языке и выразить свою точку зрения. Язык становится средством осуществления ком-

муникации и средством получения информации. Таким образом, коммуникативная компетенция играет важную роль в обучении иностранному языку.

Стоит отметить, что коммуникацию можно считать удачной и эффективной, если информация была верно принята и передана, т.е. можно говорить о том, что коммуникативная функция дает результаты только при наличии критического мышления.

Следующий вопрос, который у нас возник – как наиболее эффективно обеспечить развитие критического мышления на уроках иностранного языка? Важно понимать, с какими трудностями может столкнуться преподаватель и обучающиеся, и как их можно избежать.

На наш взгляд, основная трудность состоит в том, что педагог на уроках иностранного языка вынужден создавать внешнюю малознакомую среду. Обучающийся часто сталкивается с незнакомой культурой, менталитетом, обычаями и убеждениями, которые он может не разделять. Мы видим решение для такой ситуации в поиске точек соприкосновения знакомой и внешней среды. Обучающийся должен понимать, с чем сравнить новую для него среду. Тогда у него будет возможность проанализировать и оценить конкретную ситуацию.

Однако создание новой среды развивает творческие способности. Благодаря этому можно наиболее эффективно развивать критическое мышление у обучающихся. Для того, чтобы принять и понять новую среду, обучающиеся охотно выполняют имитационные задания, например, разыгрывают сценку или играют в слова или ассоциации. Важно, чтобы преподаватель был способен увидеть возможность для создания таких ситуаций и предложить обучающимся интересные и эффективные задания.

Таким образом,

1) Под критическим мышлением мы понимаем такой тип мышления, который поможет нам создавать новые знания, в том числе и на основе старых.

2) Наиболее благоприятные условия для развития критического мышления наблюдаются в возрасте 14-16 лет.

3) Мы выделяем три фазы для развития критического мышления при изучении нового материала: стадия вызова, осмысления содержания, рефлексии.

4) На стадии вызова прогнозируется результат работы, возможные трудности, определяется, что является новым материалом, а что кажется знакомым и может быть соотнесено с имеющимся опытом.

5) Стадия осмысления содержания предполагает контакт с новой информацией, корректировку целей и задач со стороны обучающихся, а также осознанный контроль усвоения информации. Задача учителя на этом этапе – поддержание мотивации и подбор интересного материала.

6) Стадия рефлексии – трансформация обучающимся полученных данных в новое знание и принятие его как собственного опыта, определение направления для дальнейшего обучения.

7) Для эффективного развития критического мышления на уроках иностранного языка лучше всего подходят задания, требующие творческого подхода.

1.3 Эмпатия как составляющая коммуникативной компетенции

«Эмпатия» – прямой перевод используемого немецкими психологами слова «*einführung*», дословно «чувствование внутрь» [86]. Прослеживается аналогия со словом «симпатия», выражающим «сочувствие» и имеющим оттенок сентиментальности. Но сама эмпатия – это чувство более глубокое, передающее такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается чувствами другого, что временно отождествляет себя с собеседником, как бы растворяясь в нем. Именно в этом загадочном процессе эмпатии и возникает взаимное понимание.

«Эмпатия основана на врожденной и действующей автоматически тенденции к концентрации внимания на другом человеке и к слежению за его экспрессией и подражанию ей» – утверждают одни ученые, другие определяют эмпатию как «сочувствие», эмоциональное понимание другого человека [87]. Например, когда кормящая мать инстинктивно угадывает, чего хочет ее малыш. Эта загадочная способность понимать друг друга, вероятно связана с тем, что первоначально мать и дитя были одним целым. Также, это объясняет почему дети чувствуют напряжение, радость или беспокойство своих родителей.

Иначе говоря, эмпатия – способность поставить себя на место другого, воспринимать с его точки зрения происходящие события и испытывать аналогичные эмоции [90].

Таким образом, эмпатия ведет к появлению ощущений и чувств, аналогичных тем, которые испытывает партнер, следовательно – ознакомление с собственными переживаниями де-

лает возможным лучше узнать чувства другого человека. Что интересно, в плане развития эмпатия самая ранняя форма обмена информацией с другими людьми, она имеет доминирующее значение в коммуникации в течение всего довербального периода детства.

По мере накопления ребенком навыков пользования символами, а также в результате культурного воспитания, в межличностной коммуникации начинает преобладать обмен информацией, опирающийся на понимание значения сигналов. Тем не менее, способность к эмпатии не пропадает и может быть использована в более поздние периоды жизни. Возможность непосредственного видения желаний другого благодаря эмпатическому взаимодействию является особенно полезной в качестве альтернативного способа обмена информацией, например, в передаче специфических переживаний, которые слишком трудно передать словами, или же в разговоре с маленькими детьми или лицами, не способными оперировать символами по причине психического расстройства, шока и т.п. [73].

Таким образом, понятие эмпатии довольно, многозначно и разнородно, не удивительно, что оно стало предметом многих исследований. Некоторые ученые предполагают, что это универсальное явление в жизни общества, а другие видят в нем специфическую способность, обуславливающую успешное течение процесса взаимодействия в определенной общественной ситуации. Единого мнения относительно характера эмпатии как психологического явления тоже нет. Его просто трактуют как черту личности или психологическую способность, как адаптационный механизм или способ коммуникации.

Несмотря на различные позиции, прорисовывается одна общая тенденция: выделение нескольких видов эмпатии [30].

Эмоциональная эмпатия. Предполагает, эмоциональную реакцию, вызванную наблюдением за эмоциями другого человека и ведущая к тому, что наблюдающий испытывает как свои собственные эмоции, так и чувства того, за кем он наблюдает. Причем, совсем необязательно что эти эмоции будут полностью совпадать, они всего лишь учитывают состояние этого человека. Добиться подобного состояния вполне возможно тогда, когда один человек глубоко погружается в переживания другого. При этом значительное количество людей отмечают ту же душевную боль и терзания, что и их собеседник. В большинстве случаев этот вид эмпатии формируется на фоне совместно прожитых эмоций.

Когнитивная эмпатия. Представляет собой некое сопереживание, путем анализа поступков оппонента. Отличие этого вида в том, что человек делает некоторые действия или даже прилагает усилия, чтобы понять собеседника. Немаловажно и его желание, хочет ли он понять и перенять его состояние? Для этого ему придется отбросить всяческие предубеждения и постараться открыть свое сознание другому человеку.

Предикативная эмпатия. Здесь потребуется не только ощущать и анализировать эмоции человека, но и предугадывать его желания и реакции относительно той или иной ситуации.

В процессе формирования эмпатических способностей следует отметить некоторые элементы, содействующие образованию эмпатии [87]:

Аффективные:

- эмоциональная впечатлительность;
- способность сочувствовать эмоциям и переживаниям другого человека;
- развитие способности эмоционального выражения;
- способность моментальной идентификации с другим;

– эластичный, текучий самоконтроль, позволяющий приспособиться к ситуации;

Мотивационные:

- уважение к человеческой жизни;
- способность различать признаки страдания в других людях, что помогает сдерживаться от агрессивного поведения;
- тенденция уделять физическую и психологическую помощь;

Познавательные:

- способность различать эмоции благодаря восприятию эмотогенных факторов, действующих на другого человека, или признаков эмоций;
- соответствующая, адекватная оценка эмоций как своих, так и других людей;
- принятие на себя роли другого лица;
- взгляд на мир глазами другого человека;
- понимание того, что пришлось пережить другому лицу;
- способность сохранять дистанцию по отношению к событиям, лицам и эмоциям других людей;

Кинестетические:

- использование мимики для выражения эмоций;
- использование жестов, также для выражения эмоций;
- тактильный контакт;
- эластичный контроль над телодвижениями;
- развитие способности контролировать свой голос.

Целью формирования эмпатических способностей является воспитание ответственных и творческих людей, с уважением относящихся к другим вне зависимости от их возраста и положения.

Учеными выявлено 4 уровня эмпатии. Их можно различить по степени заинтересованности чувствами других и тем, насколько проявляется сопереживание и сочувствие [91]:

1. *Повышенный*. Люди с таким уровнем эмпатии слишком восприимчивы к чужим проблемам, погружаясь в них иной раз настолько глубоко, что даже забывают о своих собственных. Слишком впечатлительные и ранимые, они способны понимать чувства окружающих лучше всех, часто испытывают беспричинное чувство вины и тревоги. Это приводит к эмоциональным перегрузкам и как следствие, частым депрессиям. Психологи такое состояние называют аффективной эмпатией, а людей гиперэмпатами.

Чтобы определить данный уровень эмпатии следует взглянуть на три составляющие данного состояния:

– Интуиция. Обычно личности с высокоразвитой интуицией кажутся немного потусторонними или странноватыми людьми. Не редко у них возникают «приступы» предчувствия неблагоприятных событий или точное воспроизведение мыслей собеседника, еще до того, как он сам их озвучил.

– Эмоциональное истощение. Гиперэмпатичные люди, как губка впитывают негативные эмоции, исходящие от окружающих его людей. Их тон, мимика и жесты, все это начинает раздражать и выводить гиперэмпатичных людей из себя. Гиперэмпатам в такой ситуации тяжело и неприятно, так как негативные эмоции ухудшают их общее состояние. Единственное решение – это сменить место, где плохо, на то, где хорошо и комфортно.

– Магнетизм. Гиперэмпаты – люди, магнетические и вызывающие притяжение. Они «отзеркаливают» движения, мимику, манеры, поведение собеседников, причем полностью бессознательно. Происходит это настолько незаметно, но эф-

фект достаточно мощный. Таким образом, они обеспечивают людям путь к собственному сознанию и облегчают момент взаимодействия с ним.

2. *Высокий.* Человек с данным уровнем эмпатии очень коммуникабельный, искренний и деликатный. Хорошо понимает эмоции другого человека, при этом сильно не увлекается и держит разумную дистанцию. Однако, такие люди часто зависимы от общественного мнения, они нуждаются в постоянном одобрении и похвале за свои действия.

3. *Средний.* Этот уровень эмпатии характерен для большинства людей, так как они остаются равнодушными к чувствам и эмоциям других людей, хотя хорошо их понимают и воспринимают, исключение составляют лишь родные и близкие. Довольно эгоистичный уровень, но плюс здесь в том, что люди с нормальным уровнем эмпатии более сконцентрированные и целеустремленные, они не распыляются на не касающиеся их проблемы, но при этом остаются вовлеченными в эмоциональное состояние собеседника.

4. *Низкий.* Людей с низким уровнем эмпатии принято называть антиэмпатами. Способность понять чье-либо состояние крайне неразвита. Более того, желания проявить сочувствие отсутствует. Антиэмпатам не комфортно общение с окружающими, так как они считают свою точку зрения единственно верной, и зачастую это является причиной того, что у таких людей практически нет друзей.

Исходя из вышесказанной информации, можно сделать вывод о том, что в психологии понятие «эмпатии» естественно. То есть каждый человек имеет свой уровень эмпатии и способен на взаимодействие, считывая как вербальные, так и невербальные знаки.

Рассмотрим педагогический аспект.

Стоит отметить, что в сфере преподавания немаловажное значение имеет процесс общения. Взаимодействие между учителем и обучающимся имеет некоторые особенности. Например, учитель должен установить такой уровень эмпатии, который будет удобен обеим сторонам. Здесь эмпатия является способностью учителя понимать, а иногда и предугадывать психический настрой ребенка.

Ведущую роль соответственно играет педагог. Именно он отвечает за эффективное восприятие и усвоение материала обучающимися. На его плечах лежит ответственность за создание такой атмосферы на уроке, чтобы материал усваивался легко, а общение было комфортным и практико-ориентированным.

Соотношение понятий «общение» и «эмпатия»

Во все времена общение являлось главным способом взаимодействия людей. Это один из самых важных инструментов реализации социальных способностей человека, а также способ его существования и регулирования потребностей. Однако, в профессиональной педагогической деятельности, мы должны рассматривать это понятие в тандеме с «деятельностью», так как вне общения немислимы процессы труда, учения, игры. Тот вид деятельности, в который включено общение, так или иначе, оказывает определенное влияние на содержание и формы самого общения. Таким образом, мы можем вывести полноценное понятие: общение – это многоплановый процесс взаимосвязи и взаимодействия между людьми, который включает в себя обмен информацией, восприятие и понимание людьми друг друга на основе включения в одну и ту же деятельность, а также разработку единой стратегии взаимодействия.

Выделяются следующие функции общения [44]:

1. Информационно-коммуникативная. Проявляется в любом виде общения, где участники взаимодействия выступают как активные субъекты.

2. Прагматическая. Эта функция является важнейшим условием объединения людей совместной деятельностью.

3. Формирующая. Данная функция формирует такие процессы, как взаимное обогащение, влияние, изменение. Происходит формирование и развитие личности.

4. Подтверждающая. Проявляется, когда человек в процессе общения познает себя, утверждая и подтверждая свои ценности, взгляды, опираясь на чувства, эмоции и мнение собеседника.

5. Функция организации и поддержания межличностных отношений. С помощью этой функции происходит оценка людей и установка определенных эмоциональных взаимоотношений: они могут быть как позитивные, так и негативные. Сюда же можно отнести понятия «симпатии и антипатии».

6. Внутриличностная. Через внутреннюю и внешнюю речь человек способен как бы строить с собой диалог, познавая и раскрывая свое личное «Я». Поэтому внутриличностную функцию можно рассматривать как еще один механизм человеческого мышления и познания.

Таким образом, ведущим значением понятия «общение» в жизнедеятельности людей является организация совместной деятельности, а также удовлетворение потребности в другом человеке, живом контакте. Исходя из этого, понятие «общение» следует рассматривать как многогранный процесс, который включает в себя: создание определенных образцов и моделей поведения; взаимодействие людей; влияние людей друг на друга; взаимообмен информацией; формирование взаимоотношений между людьми; организация единой, совместной деятельности; формирование и развитие внутреннего «Я» человека. Таким образом, для организации полноценного общения

необходимо понимать партнера по общению, а в этом процессе важнейшую роль играет эмпатия.

Общение – это контакт между людьми, который осуществляется разными способами и в разных ситуациях. Существует огромное количество видов общения. Их различают по целям, по средствам, по содержанию, по контакту с собеседника, по времени этого контакта и т.д. Для того, чтобы рассмотреть понятие «эмпатия», необходимо представить некоторые классификации видов общения.

Выделяют следующие виды общения [20; 21; 44]:

1. По содержанию

Контакт масок

Это достаточно формальное общение, где собеседники как бы надевают маску и не показывают своего истинного отношения друг к другу. «Маски» не прикладывают никаких усилий для того, чтобы познать индивидуальные особенности партнера и принять их к сведению для более продуктивного разговора. Вместо этого они используют стандартный набор инструментов, то есть определённое выражение лица, выказывающее вовлеченность в разговор, вежливость, определенные жесты, показывающие участливость и учтивость, стандартные фразы.

Светское общение

Очень похоже с предыдущим типом. Тут также есть стандартный набор фраз на тот или иной случай. Но сам предмет общения здесь настолько неважен, что люди вообще не говорят свою точку зрения, то есть такое общение является закрытым, где обсуждение того или иного вопроса не несет никакого смысла или значения.

Формально-ролевое общение

Характеризуется тем, что у собеседников уже есть определенное мнение друг о друге, которое в свою очередь форми-

рует образ личности и его социальную роль, а его реальный личностный статус становится уже неважным.

Деловое общение

Это взаимодействие людей, которых связывает единая деятельность. В отличие, от предыдущих типов, при деловом общении учитывается все, особенности личности, характера, настроения партнера, но здесь жестко расставлены приоритеты. Интересы дела превыше всего, а личностные особенности уходят на второй план.

Манипулятивное общение

Когда один из собеседников имеет свои скрытые потребности в общении с партнером. Оно направлено на получение выгоды от разговора, путем определенного воздействия на человека.

Духовно-личностное общение

Данный тип общения отличается высокой потребностью «раскрыться» перед собеседником, излить душу или открыть глубинные тайны своей жизни.

Ритуальное общение

Когда человек обязан принимать участие в разговоре, для сохранения уже существующего в данный момент его уклада жизни или статуса в обществе. Традиционное общение с родственниками, друзьями и родственниками второй половинки являются очень хорошим примером данного типа общения.

Практически каждый из вышперечисленных видов общения базируется на эмпатии.

2. По средствам общения

Естественное

Это прямое общение, которое происходит при помощи таких средств как:

Вербальное общение (речевое), где особое значение уделяется слову.

Невербальное общение (неречевое), большое значение имеют жесты, мимика, внешний вид, визуальный контакт и его продолжительность, а также положение в пространстве.

Искусственное

Здесь средствами общения являются: телефон, интернет, радиосвязь, письмо.

В первую очередь мы будем делать акцент на вербальном и невербальном общении при организации эмпатийного отклика обучающегося.

3. По целям

Биологическое

Такое общение напрямую связано с удовлетворением самых основных, первоначальных, органических потребностей для поддержания и дальнейшего полноценного развития организма.

Социальное

Оно направлено на развитие персональных взаимоотношений и личностного роста, путем расширения и укрепления межличностных контактов.

Нас интересует, прежде всего социальное общение в рамках формирования эмпатийной составляющей коммуникативной компетенции.

4. По контакту с собеседником

Непосредственное общение

Это естественный вид общения, когда индивиды просто взаимодействуют друг с другом посредством речи, мимики и жестов, причем такое общение является наиболее полноценным, так как собеседники постепенно узнают друг друга без

всякого притворства и использования дополнительных средств общения.

Опосредованное общение

Данный вид общения проявляется в таких ситуациях, когда люди отдалены друг от друга временем или пространством, а обратная связь испытывает. Находясь на расстоянии, возможен только неполный психологический контакт.

Массовое общение

Оно бывает прямым и опосредованным. Прямое массовое общение можно наблюдать на митингах, встречах или народных собраниях. Там, где происходит контакт между мало знакомыми людьми, например, в толпе или аудитории. Опосредованное массовое общение осуществляется при помощи средств массовой коммуникации.

Ролевое общение

Здесь важен статус, которым владеет тот или иной индивид. Например, взаимодействие между директором и его рабочим или между звездой шоу-бизнеса и его фанатом.

Личностное общение

Осуществляется между партнерами, в зависимости от их индивидуальных особенностей и уровнем взаимоотношений.

По контакту с собеседником мы будем рассматривать непосредственное и личностное общение.

5. По времени контакта

Кратковременное

Данный вид общения осуществляется при условии антипатии или цели, которая не требует долгого обсуждения.

Длительное

Такое общение происходит между партнерами, когда они испытывают симпатию друг к другу или цель разговора требует длительного контакта.

Исходя из вышеперечисленной информации, мы делаем вывод, что эмпатия – это, действительно, одна из самых важных составляющих общения. С ее помощью люди способны решать важные для них вопросы, обмениваться полезной информацией и познавать друг друга, используя разные виды общения, применяя удобные для них средства и способы коммуникации.

Традиционно различают следующие компоненты структуры общения:

1. Интеракция

Это взаимодействие в процессе совместной деятельности, которое представляет собой систематическое или устойчивое выполнение действий, направленных на вызов ответной реакции, которая в свою очередь порождает реакцию воздействующего.

2. Перцепция

Это взаимовосприятие и познание собеседников посредством общения, и установление взаимопонимания между ними.

Перцепция бывает зрительной, осязательной, слуховой в зависимости от органов восприятия.

В эмпативной составляющей коммуникативной компетенции обучающихся также будут присутствовать интеракция и перцепция.

Существуют несколько способов познания другого человека [66], например,

– *Идентификация*, это когда человек ведет себя так, как, по его мнению, мог бы вести себя его собеседник.

– *Эмпатия*, когда человек создает себе такой же эмоциональный настрой, что и у его партнера.

– *Аттракция*, это проявление любви и дружелюбности.

– *Рефлексия*, когда человек понимает, как он выглядит в глазах своего собеседника.

– *Стереотипизация*, когда человек относит своего собеседника в определенную группу людей или категорию общества.

– *Каузальная атрибуция*, когда человеку приписывают определенные качества в силу совершения им каких-либо поступков.

Можно сделать вывод, что эмпатия как эмоциональный отклик, конечно же, непосредственно связана и с другими способами понимания партнёра по общению.

Итак, *коммуникация* – это обмен необходимой информацией в ходе совместной деятельности. В этом процессе идет «расшифровка» как вербальных, так и невербальных сигналов.

К вербальным средствам коммуникации относится речь (устная и письменная). Хотя некоторые ученые сюда же относят и интонации голоса, и темп речи.

К невербальным средствам коммуникации относят:

- почерк;
- околоречевые средства (покашливания, междометия, дикция и т.д.);
- кинестетические средства (жесты, мимика, позы общения);
- дистанция между партнерами;
- место и время общения;
- запахи (парфюмерия, индивидуальные запахи, запахи окружающей среды);
- внешний вид собеседников (стиль в одежде очень влияет на атмосферу и формальность общения).

В основе продуктивного педагогического общения лежит эмпатия. Следовательно, она должна быть профессиональной. В современной школе, учитель выступает не только как субъект, дающий информацию, но еще и как инструмент для создания учебно-воспитательного процесса. Это требует организовать

взаимодействие с обучающимися, общаться с ними, контролировать их деятельность и познавать их личность.

Учитывая, что эмпатия учителя является основополагающей в педагогической практике взаимодействия индивидов, необходимо выделить особенности эмпатии педагога:

- эмпатия нацелена на развитие, воспитание, обучение;
- педагогическая эмпатия всегда ориентирована на взаимное развитие и познание общающихся сторон, основанное на перцепции и интеракции;
- педагогическое эмпатия является динамичным процессом, так как различный возраст учащихся подталкивает учителя на использование разных средств и методов общения и понимания обучающихся;
- педагогическое эмпатия это важный, социально-коммуникативный процесс, который регулирует совместную деятельность не только учителя и обучающихся, но еще учителя и родителей, а также учителя и его коллег.

Формирование коммуникативной компетенции обучающихся образовательной организации

Современный социальный заказ на качественное образование состоит, прежде всего, в формировании у обучающихся коммуникативной компетенции. Рассмотрим понятие самой «компетенции» – это интегрированный результат овладения содержанием образования, выраженного в готовности обучающегося применить усвоенные знания, умения и навыки, способы деятельности определенных жизненных ситуаций для решения теоретических и практических задач, то есть это умение использовать определенные знания в ходе учебной деятельности.

Компетенция состоит из несколько компонентов, которые имеют способность влиять друг на друга, тем самым ускорив или затормозив развитие того или иного компонента:

– *мотивационный* – выражен глубокой заинтересованностью индивида в определенном виде деятельности, а также наличием личностных смыслов для решения определенных задач;

– *целевой* – предполагает установление реальных личностных целей, составления планов, проектов, формирования определенных действий и поступков для достижения желаемого результата;

– *ориентационный* – предусматривает учет деятельности и следование составленному плану;

– *функциональный* – связан с применением знаний, умений и способов деятельности, а также информационной грамотности, как основы для формирования собственных вариантов действий и принятия решений;

– *контрольный* – заключается в имеющихся четких измерителях процесса деятельности и его результатов, а также дальнейшего совершенствования действий согласно цели;

– *оценочный* – связан с самоанализом и адекватной оценкой.

Рядоположным понятием является «компетентность». Компетентность в самом широком смысле рассматривается как способность практически реализовать свою компетенцию, то есть способность к осмыслению, анализу, синтезу и использованию имеющихся теоретических знаний в процессе практического осуществления педагогической деятельности. Под компетенцией мы предлагаем понимать совокупность теоретических знаний, необходимых для осуществления деятельности, а под термином компетентность – способность практически использовать полученные знания в ходе реализации образовательного процесса.

Проблема формирования и развития коммуникативной компетенции обучающихся особенно актуальна в основной школе, поскольку отвечает возрастным задачам развития в

подростковом и юношеском возрасте и является условием успешного личностного развития обучающихся.

Коммуникативная компетенция включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

Термин «коммуникативная компетенция» используется для обозначения способности человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы. Коммуникативная компетенция рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определённом круге ситуаций межличностного взаимодействия. В результате изучения коммуникативной компетентности, можно чётко выделить следующие элементы:

- коммуникативные знания;
- коммуникативные умения;
- коммуникативные способности.

Коммуникативные знания – это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений и о том, какие методы эффективны именно в собственном исполнении, а какие неэффективны.

Коммуникативные умения – это умение преобразовывать текст сообщения в адекватную форму, речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение

получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры.

Выделяют группу интерактивных умений: умение строить общение на гуманной, демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу, умение самоконтроля и саморегуляции, умение организовывать сотрудничество, умение руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета, умения активного слушания; и группа социально-перцептивных умений: умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого как личности, умения производить благоприятное впечатление. Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях в общем как коммуникативность.

Для того, чтобы обладать коммуникативностью, обучающийся должен овладеть определенными коммуникативными умениями.

Опираясь на концепцию общения Г.М. Андреевой, можно выделить комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению [4].

Исследователь выделяет следующие виды умений:

- 1) межличностной коммуникации;
- 2) межличностного взаимодействия;
- 3) межличностного восприятия.

Последний элемент коммуникативной компетентности – коммуникативные способности. Коммуникативные способности – это индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и

обеспечивающие её быстрое и успешное осуществление. Включают в себя следующие виды:

– регуляционно-коммуникативные: способность помогать человеку в сложной ситуации, а также принимать чужую помощь, а также умение решать назревающие конфликты адекватными методами;

–аффектно-коммуникативные: способность замечать эмоциональные состояния окружающих, а также вовремя и правильно на них реагировать;

– информационно-коммуникативные: способность начинать, поддерживать и завершать беседу, используя как вербальные, так и невербальные средства общения.

Рассмотрим несколько моделей коммуникативной компетенции, предложенными различными учёными. М. Кэнэл и М. Свейн предложили структуру коммуникативной компетенции, состоящую из следующих компонентов (видов компетенции):

Лингвистическая (языковая) компетенция – это владение знанием о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме.

Речевая компетенция означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, а также способность пользоваться языком в речи.

Социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культур, а также способов пользоваться этими знаниями в процессе общения.

Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способно-

сти ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция – это компетенция, с помощью которой учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде [39].

Составляющими коммуникативной компетенции являются: 1) вербально-коммуникативная компетенция; 2) лингвистическая компетенция; 3) вербально-когнитивная компетенция; 4) метакоммуникативная компетенция.

Ряд авторов предлагают такую модель коммуникативной компетенции: 1) страноведческая компетенция; 2) социолингвистическая компетенция; 3) лингвистическая компетенция; 4) дискурсивная компетенция; 5) стратегическая компетенция.

Анализ приведённых моделей коммуникативной компетенции свидетельствует о том, что все они построены на основе системного подхода, который предусматривает исследование коммуникативной компетенции как системы, определение ее внутренних качеств, связей и отношений. На системном принципе построена модель коммуникативной компетенции, представленная в «Федеральном государственном образовательном стандарте», где отмечается, что коммуникативная компетенция состоит из трех главных видов компетенции: речевой, языковой и социокультурной, которые, в свою очередь, также включают целый ряд компетенций. Эта модель коммуникативной компетенции, как и большинство существующих моделей, построена на основе двухуровневого подхода, который можно свести к взаимодополнению «знания – реализация».

Исходя из формулировок состава коммуникативных компетенций, можно сделать следующий вывод: коммуникативная

компетенция является сложным образованием, включающим следующие компоненты:

- предметный (неречевая компетенция),
- языковой (речевая компетенция),
- социально-культурный (включающий в себя знание и опыт в области социальных отношений, психологии общения),
- прагматический (непосредственно связанный с общением адресанта и адресата речи в определенной ситуации – мотивами, установками и целями общения).

Таким образом, коммуникативная компетентность может быть представлена теоретической, практической и личностной составляющими.

Под теоретической составляющей мы будем понимать наличие знаний в области межличностного взаимодействия, умение найти необходимую информацию, ее источник, убедительно аргументировать свою позицию, стилистически и грамматически правильно оформлять высказывания, излагать информацию ясно, логично, доступно и выразительно.

В практической составляющей будем выделять сочетание умения восприятия себя, партнера по общению и самого акта общения (умение понимать настроение собеседника, слушать партнера, использовать личный опыт в общении).

Под личностной компетентностью мы будем понимать комплекс коммуникативных свойств и качеств личности (распознавание внутренних состояний других людей – эмпатия; оценка альтернативных линий своего поведения и выбор действий, адекватных ожиданиям другого человека; контроль избранной линии поведения по отношению к партнеру, общительность, толерантность, способность к рефлексии).

Из изложенных выше формулировок понятия «коммуникативная компетенция», моделей и структуры сделаем вывод,

что коммуникативная компетенция является важной составляющей эффективного общения и представляет собой способность грамотно выстроить речевое поведение. Однако в понятие коммуникативной компетенции входит не только овладение необходимым набором языковых знаний, но и формирование умений в области практического использования языка в процессе речевой деятельности. Это соотносится и с реализацией воспитательных задач по формированию социально активной личности, ориентирующейся в современном мире.

Коммуникативная компетенция здесь становится частью культурной компетенции, ведёт к повышению общей гуманитарной культуры личности, формированию у неё высоких творческих, мировоззренческих и поведенческих качеств, необходимых для включения её в разнообразные виды деятельности.

Коммуникативная компетенция приобретается в процессе общения. Она предполагает взаимодействие с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умение выполнять различные социальные роли в группе и коллективе.

Таким образом, коммуникативная компетенция в учебно-воспитательном процессе имеет определённое влияние на целостное развитие личности, на учебные успехи обучающихся, помогает адаптироваться в школе, тем самым обеспечивая эмоциональное благополучие в учебном коллективе. Эффективность общения достигается в условиях компетентности всех сторон, участвующих в коммуникативном контакте, поэтому для успешной адаптации человека в социуме необходимо развитие коммуникативных компетенций с самого раннего возраста.

1.4 Партиципативная составляющая коммуникативной компетенции

Понятие «партиципация» было введено в научный обиход Леви Брюлем. На сегодняшний день партиципация рассматривается культурологами и философами как стремление личности находиться в максимально комфортном психосоматическом режиме, который сопровождается созданием ситуации двухсторонних субъект-объектных отношений, которые выступают своеобразным универсальным кодом описания мира и адаптации в нем человека. Целью таких отношений является достижение общего переживаемого единства с «другим», что осуществляется посредством партиципации.

Существует несколько точек зрения на понятие «партиципация».

В философии партиципация рассматривается обобщенно, как универсальная экзистенциальная интенция, которая присуща человеку от рождения, и которая является основной неизменной единицей.

В культурологии партиципация понимается как желание почувствовать себя частью социума, а также как снятие субъект-объектных отношений и замена их на субъект-субъектные, результатом которых является достижение единства партнеров по общению во время взаимодействия.

С психологической точки зрения под партиципацией понимается особое психическое состояние, в котором человек в определенной ситуации пытается эмоционально слиться с партнером по общению и пережить чувства, изначально ему несвойственные.

Д.С. Синк партисипацию трактует как совместное принятие решений о формах, способах и нормах осуществления коммуникации, создание культурного механизма сотрудничества преподавателя и студентов, действенное делегирование прав, актуализацию потенциалов развития участников и их диалогическое взаимодействие; системное использование соучаствующего стиля в общении, так как регулярное применение партисипативности ведет к пониманию «участия» как игры, где ведущим остается преподаватель.

В педагогических исследованиях и литературе существует несколько трактовок термина «партисипация», когда партисипация рассматривается как одна из альтернатив, прежде всего, авторитарности и принуждения, которая может реализовываться через совестную деятельность всех членов группы, выражающуюся в совместном принятии решений, распределении прав и обязанностей, выявлении сообща существующих проблем и выработке совместных стратегий и тактик для их решения, а также создание необходимых условий, мотивации и технологий налаживания сотрудничества между преподавателем и обучающимся [72].

Анализ научной литературы последнего периода становления и развития понятия "партисипация" показал, что большинство современных ученых сопоставляют понятие "партисипация" с категориями "участие", "соучастие", "вовлеченность" (У.Джек Дункан, У.И. Деминг, О. Ирвин, П.Б. Петерсон и др.).

Под участием понимается такой способ организации любого коллектива, который способствует развитию отношений сплочения коллектива, взаимной ответственности, другими словами, сотрудничества; чаще всего такие отношения являются результатом демократического стиля руководства. Иногда термины «участие» и «делегирование» рассматриваются в качестве синонимов.

Термин "соучастие" чаще всего предполагает совместное решение проблем подчиненными и их руководителями (Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, Б.Л. Еремин, А.И. Наумов, В.И. Подлесных и др.).

Используя термин "вовлеченность", исследователи делают акцент на том, что это более узкий термин, и употребляют его только в том случае, когда они хотят подчеркнуть, что сотрудники наделены определенными управленческими полномочиями (У. Джек Дункан, А.В.Карпов, Ю.В. Кузнецов, А. Маслоу, Р.Н. Форд, М. Фридман и др.).

Многие ученые разводят термины "партисипация" и "партисипативность". Так, партисипативность рассматривается в качестве организационной идеи, ведущего принципа управления (И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, В.М. Свистунов, и др.); Е.Е. Вершигора, А.И. Наумов, А. Уилкинс и др. – как управленческий феномен, заключающийся в участии рядовых сотрудников в управленческих процессах; Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин, П.В. Малиновский, Н.М. Малиновская и др. – в виде метода мотивации и организации членов коллектива; В.В. Глущенко, И.И. Глущенко, Б. Карлофф, З.Е. Старобинский и др. – как средство повышения качества управленческих решений в организации.

Партисипация трактуется в современных философских и педагогических исследованиях по-разному, впрочем, возможно выделить некоторые общие аспекты: партисипация является антропологической константой, присущей человеческому сообществу, она возникает и функционирует в социальных группах, где присутствуют субъект-субъектные отношения, она предполагает установление делового сотрудничества, равноправия в принятии решений.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы делаем вывод, что понятие "партисипация" более широкое, чем понятие "партисипативность".

Имеется ряд ученых, которые ставят знак равенства между понятиями "партисипация", "самоуправление" и "соуправление", выделяя управленческий аспект коммуникации, который, имеет особое значение при организации обмена информацией субъектов коммуникации.

Следует подчеркнуть тот факт, что партисипация очень тесно связана с понятием «эмпатия».

Под эмпатией в психологической науке понимается способность воспринимать проблемы окружающих людей как свои собственные, при этом проявляя сопереживание.

Под педагогической эмпатией понимается профессионально-нравственное, социально-психологическое свойство личности, в основу которого легла толерантность как основная характеристика процесса гуманизации, и которая представляет собой эмоционально-интуитивное отражение другого человека через процессы аналогии, отождествления, идентификации, конгруэнтности и рефлексии, что помогает педагогу организовать воспитательное влияние намного эффективнее [75].

Партисипативный подход предполагает «взаимодействие», целью которого является совместное определение эффективного варианта решения проблемы, а не «воздействие» преподавателя на обучающегося и принуждение его. Механизм такой тактики общения очень похож на переговоры, при которых пытаются с найти общие взгляды на решение какой-либо проблемы, принять единственно возможное продуктивное решение и обеспечить совместную реализацию данного решения.

Партисипативный подход к управлению деятельностью обучающегося обеспечивает:

а) организационную интеграцию: учитель принимает разработанную и хорошо скоординированную стратегию и реализует ее в своей деятельности, при этом тесно взаимодействуя с обучающимися;

б) функциональную сторону: вариабельность функциональных задач, предполагающая переход на соучаствующее управление и широкое использование гибких педагогических технологий. Учитывая все это, необходимо в каждом конкретном случае управлять эволюцией учения сбалансировано, правильно сочетать внешние и внутренние воздействия, и эффективнее всего это осуществить на основе партисипативного стиля управления учением. Становится очевидным, что поднять работоспособность обучающихся можно, используя партисипативное взаимодействие в обучении, при котором каждый обучающийся мог бы полноценно овладеть единым, установленным образовательным минимумом, а также гармонично бы развивался в соответствии со своими способностями, склонностями.

Мы рассмотрели несколько периодов становления и развития понятия «партисипация». Мы выделяем три периода: в первый период – с древних времен до начала XIX века – в науке сложились некоторые представления о партисипации; во втором периоде – с начала XIX века до тридцатых годов XX века – феномен партисипации стал предметом специальных научных исследований, и в третий период – с тридцатых годов XX века по настоящее время партисипация перестала относиться к сугубо управленческой отрасли знаний и распространилась на другие науки, в том числе и на педагогику.

Охарактеризуем подробнее первый период (с античных времен до начала XIX века), так как он является наименее изу-

ченным. Этот период является самым продолжительным, хотя и не самым продуктивным в становлении и развитии понятия «партисипация».

Начальный период становления и развития понятия «партисипация» связан с древнегреческой цивилизацией, давшей миру немало философов, в концепции которых входят интересные мысли о воспитании, основанном на сотрудничестве между учителем и учеником. Среди них одним из первых стоит Пифагор (VI в. до н.э.).

Пифогорийцами признается необходимость совместной деятельности учителя и ученика, которая осуществляется на равноправных условиях: правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика, всякое же изучение наук и искусств, если оно недобровольно, то негодно и безрезультатно.

Ученые-софисты Протогор (490–420 гг. до н.э.), Антифон (480–411 гг. до н.э.), Сократ (470–399 гг. до н.э.) и др. впервые использовали термин «управление» в обучении, предлагая обучать управлению домашними и городскими делами, раздумывая о воспитании активных участников управления полисом [28].

Идеями сотрудничества, соучастия пропитаны трактаты Платона (427–347 гг. до н.э.), который представляет в качестве основной социальной функции воспитания идею сделать человека совершенным гражданином, умеющим адекватно подчиняться или начальствовать.

Яркий представитель римской философской и педагогической мысли М.Ф. Квинтилиан (42 – ок. 118 г. до н.э.) – адвокат и оратор, выдвигает новые требования к подготовке учителя, вслед за Плутархом утверждая, что воспитатель и воспитанник должны быть единым целым; воспитатель не должен стоять над воспитанником, а, наоборот, должен относиться к

ребенку как к драгоценному сосуду, с которым нужно обращаться бережно и уважительно, здоровое воспитание должно беречь детскую психику [28].

По мнению М.Ф. Квинтилиана, при воспитании нельзя прибегать к физическим наказаниям, так как битье подавляет стыдливость и развивает рабские качества. Учитель же должен заменять ученику отца, приучать своего питомца мыслить и действовать самостоятельно. Прилежание учеников, как считает философ, зависит от доброй воли, а последнее нельзя вызвать путем принуждения.

Таким образом, в вопросах совместной деятельности учителя и ученика мыслители Древней Греции и Рима делают акцент на такой подготовке учителя, которая бы предполагала сотрудничество, равноправие, умение как начальствовать, так и подчиняться. Сотрудничество же, в свою очередь, содержит такую неотъемлемую часть профессиональной подготовки учителя, как педагогический такт.

Воспитательные идеалы восточных цивилизаций всегда включали религиозные и нравственные принципы воспитания и образования. Так, арабский ученый и философ аль Фараби (870–950 гг.) видел сущность воспитания в дружеском общении наставника и воспитанников. Размышляя о том, каким должен быть идеальный наставник, Фараби подчеркивал, что важна такая подготовка учителя, чтобы он был исследователем и ученым, владеющим выразительной речью, умеющим и любящим передавать знания, настойчивым при достижении задач обучения и воспитания и относящимся с уважением к ученику [54].

В бессмертном произведении «Витязь в тигровой шкуре» Ш. Руставели подчеркивает роль разума в поступках и действиях человека. Идеальный герой Ш. Руставели Автандил, рыцарь и просвещенный человек, – активная, деятельная лич-

ность; его девиз – самоотверженная помощь другу, стремление к торжеству добра и справедливости. Он предпочитает действовать вместе с другими, в коллективе, в рамках того общества, членом которого он является. Следовательно, делает вывод Ш. Руставели, в борьбе со злом, помимо таких личностных качеств, как интеллект и образованность, высшая нравственность, физическая красота и сила, необходимы также связь с обществом, действия вместе с другими людьми [54].

Китайские философы Ванг Шу Ен (1472–1528 гг.) и Хуан Цзунси (1610–1695 гг.) вносят новое в понятие «сотрудничество», рассматривая обучение и воспитание как сотрудничество с внешним миром, которое реализуется посредством изучения определенного учебного материала и объектов. В рамках подготовки учителя они предлагают пересмотреть его роль: наставнику следует направлять познавательную мысль школьника, учитывать природную доброту ребенка, раскрепостить детскую активность, отказавшись от предельно управляемого воспитания перейти к соуправлению [54].

Идеи сотрудничества характерны и для эпохи Возрождения и Реформации. Среди представителей французского Возрождения выделяется М. Монтень (1533–1592 гг.), который в своем труде «Опыты» рассматривает человека как наивысшую ценность. Размышляя, каким должно быть обучение и воспитание, Монтень советовал учителю проявлять внимание к ученику, уважение, соучастие и преподавать так, чтобы «больше говорил ученик и больше слушал учитель». Идеалом для Монтеня был не «умудренный голой ученостью» учитель, а человек, одновременно обладающий «добрыми нравами и умом», то есть человек, умеющий входить в процесс общения и организовывать его [50].

В когорте французского Просвещения, безусловно, выделяется фигура Ж.-Ж. Руссо (1712–1778 гг.), чьи педагогические воззрения органично связаны с размышлениями о справедливом переустройстве общества. В его понимании, обучение и воспитание, организуемые учителем, играют роль мощнейших рычагов прогрессивных общественных перемен. Полагая, что естественное воспитание является идеалом, Ж.-Ж. Руссо предлагал нацелить воспитание на такой идеал, сделав его природосообразным. Главным естественным правом человека Ж.-Ж. Руссо считал право на свободу [63].

В учении Ж.-Ж. Руссо впервые идея свободы и свободного воспитания обосновывается детально и противопоставляется авторитарному воспитанию. Главное и наиболее сложное искусство наставника – не показывать и разъяснять, а терпеливо следить, чтобы в сельской тишине неспешно созрел новый человек. При естественном воспитании, акцентирует Руссо, следует отказаться от ограничений, установленных волей наставника, отучать ученика от слепого повиновения, соблюдать союз и сотрудничество между учителем и учеником при мягком руководстве учителя. У Ж.-Ж. Руссо уже явно просматриваются демократические и гуманистические идеалы, характерные для последующих эпох.

Подводя итоги первого периода становления и развития понятий «партисипация» и «эмпатия», подчеркнем, что к его завершению еще не появилась методологическая база и четкие концептуальные положения, в это время педагогическая практика не пользуется термином «партисипация», то есть на первом этапе объект изучения не является предметом сознательной целенаправленной деятельности, обращение к нему носит стихийный и несистематичный характер, знания о нем противоречивы и недостаточны.

Отмеченные особенности становления и развития понятия «партиципация» позволяют нам выделить сложившиеся к началу XIX века культурно-исторические предпосылки дальнейшего развития этих понятий в рамках подготовки будущего учителя. К основным из них мы относим:

- развитие общества в рамках культуры своего времени, что накладывает определенный отпечаток на подготовку учителя;

- развитие науки философии, опыта педагогической практики, что отразилось в требованиях к подготовке учителя;

- начало становления понятия «партиципация», которые пока что не употребляются как термины, хотя и являются неотъемлемой частью подготовки учителя.

Второй период (с конца XIX века до восьмидесятых годов XX века) включает в себя дальнейшее экономическое и социально-политическое развитие, в ходе которого происходит:

- переосмысление понятия партиципации, его положения в общении, человеческом развитии и саморазвитии;

- нужда общества во всецелом изучении человека, в том числе и его духовной сферы;

- последующее развитие теории управления и психологии как науки, которая и начала выделять партиципацию в самостоятельный термин;

- последующее распространение идеи партиципативного подхода на другие науки;

- развитие практического аппарата партиципативного отношения и его частичное использование при решении нового класса задач.

Третий период (с тридцатых годов XX века по настоящее время) характеризуется целенаправленным изучением партиципативной подготовки учителя на основе теоретико-

методологических изысканий, ориентированных на обеспечение технологичности педагогического процесса. Для этого периода характерны следующие предпосылки:

- международные интеграционные процессы в образовании, сопровождающиеся распространением инноваций в теории и практике педагогики;

- изменение культурного фона, который характеризуется появлением новых идей и подходов, направленных на изучение личности школьника и принципиально новую организацию общения посредством эмпатийного отклика и партисипативного подхода;

- появление новой культурной парадигмы, в основе которой лежит личностно ориентированный подход, характеризующийся гуманизацией учебно-воспитательного процесса;

- изменение требований к подготовке учителя, продиктованных новым культурным фоном и обновленной культурной парадигмой.

Также, этот период связан прежде всего с именами Леви Брюля, Д. Синка, А. Уилкенса, Д. Дункана, О. Ирвина и известных психоаналитиков-практиков – З. Фрейда, К. Роджерса, Х. Кохута и др.

С точки зрения становления и развития партисипации этот период можно условно назвать экспериментальным.

Партисипация как способ взаимодействия учителя и обучающихся

Раскроем понятие «взаимодействие». Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты.

Взаимодействие – начальная, исходная, родовая категория. Любое явление, объект, состояние может быть понято (познано) только в связи и отношении с другими, ибо все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено.

Взаимодействие, предполагая действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими. А.Н. Леонтьев, рассматривая категорию взаимодействия, выделяет его специфику в органическом мире, в мире живой природы. По его мнению, жизнь есть процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел; чем выше организация «тел», тем сложнее это взаимодействие. В любых формах взаимодействия в неживой природе (например, ветра и скалы, вода и камень) или объектов живой и неживой природы (человек – камень, земля) воздействие одного объекта приводит к разрушению другого [45].

Объект, испытывающий на себе воздействие, оказывается в пассивной, страдательной позиции. Он может участвовать во взаимодействии только силой своего природного сопротивления. В условиях взаимодействия «тел» живой природы, особенно взаимодействия людей, всегда есть активность с обеих сторон, хотя чаще всего мера ее проявления различна. Эта активность может быть инициальной или реактивной в плане агента действия или, точнее, его субъекта, если осуществляется деятельность.

Особенно важна субъектность для социального взаимодействия людей. С инициальной позиции активность может быть преобразующей или сохраняющей; она может быть создающей, развивающей или разрушающей. С реактивной позиции, с позиции того, на кого оказывается воздействие, может быть выделена активность принятия или неприятия его, орга-

низации ответного воздействия, противостояния нежелательному воздействию или участия в коллективном действии.

Так как, многие исследования категории «взаимодействие», «общение», «деятельность» и «отношение» рассматриваются совместно, с использованием одних и тех же терминов для обозначения разных понятий, возникает необходимость рассмотрения содержания, структуры этих понятий.

Изучение ряда психологических источников позволяет прийти к выводу о том, что в современной психологии категория «взаимодействие» рассматривается и как самостоятельная категория (А.А. Брудный, А.А. Бодалев, Л.П. Буева, М.С. Каган, Я.Л. Коломинский, И.Б. Котова, Е.С. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Е.Н. Шиянов), и как интерактивная сторона общения (Г.М. Андреева), и как вариант деятельности индивида, и как вид человеческой активности в целом.

Категория «отношение» многими авторами ставится как рядоположная и связанная с категорией «взаимодействие».

В.Н. Мясищев считает, что общение – это и психическое взаимодействие людей во всех его формах, и сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друга [52].

А.А. Лобанов дает через понятие «взаимодействие» характеристику общения, полагая, что последнее есть ни что иное, как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласованность и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Она подчеркивает, что общение – это особого рода взаимодействие,

своеобразный вид активности человека, предусматривающий инициативное воздействие человека на своего партнера [46].

А.А. Леонтьев разграничивал между собой понятия «общение» и «взаимодействие». Он, в частности, считал, что общение непосредственно обеспечивает взаимодействие, а уж это последнее – коллективную деятельность. Весь процесс общения, по А.А. Леонтьеву, есть средство обеспечения коллективной деятельности и выстраивается в своеобразную «многоэтажную конструкцию: деятельность – взаимодействие – общение – контакт». Значит, он определял общение, деятельность и взаимодействие в качестве самостоятельных, но тесно взаимосвязанных между собой категорий [43].

Г.М. Андреева исследует взаимодействие как составную часть общения людей. Она обоснованно отмечает, что, несмотря на объективно существующую связь между общением и взаимодействием, развести эти понятия между собой достаточно трудно. Трактую понятие «общение» как «реальность межличностных и общественных отношений», она определяет взаимодействие как другую, по сравнению с коммуникативной, сторону общения. По ее мнению, эта та сторона, что фиксирует не только обмен информацией, но также организацию коллективных действий, позволяющих партнерам реализовать определенную для них деятельность. Подход к пониманию взаимодействия как интерактивной составляющей общения позволяет, как представляется автору, с одной стороны, исключить отрыв взаимодействия от коммуникации, а с другой – избежать их отождествления [4].

И.М. Юсупов пишет, что общение выступает как специфическая форма взаимодействия субъектов, порождаемая потребностями совместной деятельности. В процессе общения происходит взаимный обмен деятельностью индивидов, в ко-

торых фиксируются идеи, интересы, чувства, установки, приемы, результаты. Общение охватывает особый класс отношений между субъектами, где обнаруживаются содействие или противодействие, согласие или противоречие, сопереживание или эмоциональная глухота. Он выделяет три формы общения: анонимное общение – это взаимодействие между незнакомыми людьми; функционально-ролевое общение – взаимодействующие выполняют определенные социальные роли на временных отрезках различной деятельности; неформальное общение – всевозможные личностные контакты за пределами официальных отношений [78].

Фундаментальное исследование соотношения категорий «взаимодействие», «общение» и «деятельность» осуществляется в ряде работ А.А. Бодалева, который утверждает, что общение – это всегда взаимодействие людей. Вместе с тем, говоря о соотношении понятий «деятельность» и «общение», он пишет, что межличностное общение по основным своим характеристикам всегда является видом деятельности, суть которого составляет взаимодействие человека с человеком. Он раскрывает характерные черты межличностного взаимодействия, в рамках которого всегда происходит взаимодействие людей, отличающихся особенностями их эмоциональной сферы и воли. Это приводит к тому, что в процессе общения постоянно разворачивается взаимодействие характеров и больше взаимодействие личностей [11].

Основными характеристиками межличностного взаимодействия являются:

- предметная направленность, подразумевающая наличие внешней по отношению к взаимодействующим, цели;
- эксплицированность или внешняя проявленность, т.е. доступность для стороннего наблюдения и регистрации;

- ситуативность, жесткая регламентация конкретными условиями межличностного взаимодействия;
- рефлексивная многозначность, позволяющая по-разному интерпретировать как субъективные намерения, так и реальные действия участников взаимодействия.

Межличностное взаимодействие может реализовываться через те или иные поведенческие проявления. Специфические задачи взаимодействия и индивидуальные особенности участников взаимодействия обуславливают сами поведенческие проявления. Все эти моменты отражаются в таком феномене взаимодействия, как стратегия (стиль) взаимодействия.

Традиционно выделяют следующие стратегии, определяющие поведение партнеров во взаимодействии: противодействие (предполагает ориентацию на свои цели без учета целей партнеров по общению); избегание (представляет собой уход от контакта, потерю собственных целей для исключения выигрыша другого); уступчивость (предполагает жертву собственных целей для достижения целей партнера); компромисс (реализует в частном достижении целей партнеров ради условного равенства); сотрудничество (направлено на полное удовлетворение участниками взаимодействия своих потребностей).

Г.К. Селевко обращает внимание на то, что в психологии всевозможные виды взаимодействия разделяются на два противоположных вида: кооперацию (сотрудничество) и конкуренцию (конфликт). Кооперация представляет собой взаимодействие, способствующее организации совместной деятельности, достижению общей цели. Конфликт является столкновением противоположно направленных целей, интересов, позиций, взглядов субъектов взаимодействия [65].

Автор, рассматривая понятия «взаимодействие» и «межличностное взаимодействие» как синонимичные, в структуре

межличностного взаимодействия выделяет три следующих компонента:

– когнитивный компонент – включает все психические процессы, связанные с познанием окружающей среды и самого себя. Прежде чем испытать симпатии – антипатии, включаясь в общение, человек осознанно или неосознанно познает другого человека;

– аффективный – включает все то, что связано с состояниями: положительные эмоциональные или конфликтные состояния, чувства симпатии и антипатии друг к другу, удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д.;

– поведенческий – включает результаты деятельности, поступки и т.д. Под поведением понимается внешняя активность субъекта, которая направлена на успешность совместной деятельности.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что процесс взаимодействия структурно представляет собой единство мотивационного, эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов (единство внутреннего и внешнего проявлений), сопровождающееся процессом отражения субъектов в сознании друг друга, соотносящееся со структурными образованиями личности: мотивами, установками, ценностями, убеждениями, идеалами. В качестве субъекта соотношения выделяется показатель представленности в сознании субъектов взаимодействия когнитивных, поведенческих характеристик, отражающих проявление тех или иных профессиональных или личностных качеств в субъектах педагогического процесса.

Другой категорией, которая многими авторами ставится как рядоположенная и связанная с категорией «взаимодействие», выступает «отношение». Направление, получившее на-

звание «психология отношений» было основано А.Ф. Лазурским, а затем развито В.Н. Мясищевым.

В.Н. Мясищев, развивая идеи А.Ф. Лазурского, выделяет несколько видов отношений: психологические отношения – выявляют степень притягательности объекта и представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности; эмоциональные отношения им рассматриваются как чувства, важную роль при этом отводится «оценочным отношениям», которые, по его мнению, формируются на основе этических, эстетических, правовых и других общественных критериев поступков, поведения и жизнедеятельности людей; социально-психологические отношения – это отношения, которые проявляются в контексте взаимодействия и общения. Одним из главных качеств этих отношений является то, что они всегда продукт взаимопонимания, взаимодействия, взаимовлияния, взаимоустремления, взаимовыражения [52].

Говоря о связи категории «взаимодействие» и «отношение», В.Н. Мясищев считал, что взаимодействие, исходя из самого слова, носит действенный характер и, следовательно, близко к действию. Он разводил понятия «отношение» и «деятельность», указывая на различие, несовпадение предметов деятельности. Отношение не сводимо к действию, более того, оно во многом даже противоположно действию. Можно предположить, что данное замечание относится и к взаимодействию. Отношение отличается от действия и взаимодействия по следующим признакам: не имеет цели и не может быть произвольным; не является процессом, следовательно, не имеет пространственно-временной развертки; не имеет культурно-нормированных внешних средств осуществления и, таким образом, не может быть представлено и усвоено в обобщенной

форме, оно всегда представлено индивидуально и конкретно. Вместе с тем, отношение неразрывно связано с действием. Оно порождается действием, меняется и преобразуется в действии и само формируется и возникает в действии.

Следовательно, отношение может быть и источником действия, и его продуктом. Следовательно, человеческие отношения проявляются в совместной жизнедеятельности людей и включаются в реальные процессы взаимодействия и в качестве результата.

Активность – это основная особенность взаимодействующих сторон в течении любого взаимодействия живой материи. Чем сложнее ее организация, тем разнообразнее формы этой активности. У человека, представляющего собой высшую форму развития живой материи в условиях Земли, активность проявляется на всех уровнях его организации. Это, во-первых, умственная активность (выдвижение гипотез, формирование стратегий, прием, обработка и оценка поступающей информации по каналам прямой и обратной связи и т.д., что особенно явно представлено в общении). Во-вторых, это моторно-эффекторная активность человека, проявляющаяся в ходе восприятия при построении модели воздействующего на него объекта.

Взаимодействие – это основа и условие установления самых разных связей между объектами, включая причинно-следственные, каузальные. Оно является основой любой системы, которая, обычно, всегда предполагает связь ее элементов, компонентов. Соответственно системность, как представление взаимодействия объектов во всех их связях и отношениях, является также его характеристикой.

Существенными характеристиками взаимодействия людей являются осознанность и целеположенность. Они опреде-

ляют и формы этого взаимодействия, например, сотрудничество (в игре, учении, труде и творчестве как высшей форме труда) и общение. Обе эти формы связаны между собой, проявляясь в терапевтическом процессе.

Взаимодействие в форме сотрудничества (противоборство, противостояние, конфликт также формы взаимодействия) предполагает и общение как его идеальную форму. Первое не может быть без второго, тогда как второе может быть без первого, что свидетельствует об их относительной, условной автономии. В процессе взаимодействия человека со значимыми, референтными людьми проявляется система целостных и устойчивых позиций личности, как совокупность принимаемых ею идей, т.е. представлений субъекта о возможном, необходимом, желаемом и недопустимом.

Таким образом, педагогическое взаимодействие – это не только двусторонний, двунаправленный процесс, в котором осуществляется обмен действиями, операциями и их вербальными и невербальными сигналами между участниками деятельности, но и обмен установками, эмоциями, смыслами, ценностями, т.е. всем тем, что оказывает влияние на внутренний мир человека.

Особенности применения партисипативного подхода на уроке иностранного языка

Исследование научной литературы позволяет нам полагать, что формирование взаимодействия педагога и обучающихся в учебно-образовательном процессе будет более действенным в случае диалогического взаимодействия педагога и обучающихся при принятии коллективного решения.

Резюмируя изложенное, одной из теоретико-методических баз на методико-технологическом уровне был избран партисипативный подход, который впервые разработа-

ла Е.Ю. Никитина, развитый в последующем её учениками (М.В. Смирнова, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко и др.), подразумевающий взаимодействие (а не воздействие) преподавателя и обучающихся для выработки и реализации коллективного решения какой-либо проблемы. В этой связи механизм этого взаимодействия обязан быть недалек от переговоров с целью нахождения общности мнений на ту или иную проблему.

Партисипативный метод – это способ, направленный на развитие у обучающихся умений организации взаимодействия субъектов образовательного процесса. В ходе изучения научной литературы стало ясным, что понятие «партисипативность» тесно связано с такими категориями, как «соучастие», «участие», «вовлеченность». Понятие «партисипативность», имеет некоторые различия и является более правильным в семантическом плане. По её мнению, термин «партисипативность» рассматривается как противопоставление авторитарности, директивности, принуждения.

Партисипативный подход, при изучении иностранного языка, обозначает втягивание ребенка в творческий процесс, его прямое участие и самоорганизацию; самоуправление в совместной деятельности и ответственность за принятие решений, взаимопомощь (Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина, О.Н. Перова, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирнова и др.). Этот подход способствует сотрудничеству между преподавателем и обучающимся и кажется нам наиболее полным, так как вносит факт взаимодействия в этот вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом по отношению к субъекту, где преподаватель способствует выработке у обучающегося системы художественных ценностей в согласовании со сложившимися в данном определенном обще-

стве понятиями об их характере и назначении путем взаимодействия, переговоров и консультаций.

Проявление категории «партисипативности», которая подразумевает взаимодействие, но не воздействие, в творческой деятельности преподавателя иностранного языка и обучающегося сможет представляться развивающим при соблюдении определенных принципов: любой ребенок – неповторимая личность, следовательно важен индивидуальный подход в подготовке каждого ребенка; развитие коммуникативных способностей обучающихся в группе и полноценное использование персональных способностей на уроках иностранного языка. Вдобавок необходимо наличие межличностной коммуникации в группе, основанной на снисходительном отношении друг к другу, а также участие обучающихся в планировании коллективных творческих действий, оценке результатов.

Э. Эриксон считает важной роль взрослых, которые влияют на развитие ребенка путем взаимодействия с ним. Партисипативный подход предполагает взаимодействие педагога и обучающегося, а не воздействие педагога на него. Такое творческое взаимодействие способствует выработке и формированию субъект-субъектных связей и отношений, а также призвано реализовать инициативность, самостоятельность, на уроках иностранного языка обучающихся в их творчестве.

Для реализации партисипативного подхода на уроках иностранного языка обучающимся необходима особая форма организации образовательного пространства, определенный стиль поведения взрослых и детей, тщательный подбор технологий. При этом важно учитывать, что обучающийся нуждается в поддержке и внимании во время педагогического воздействия.

Обучающегося важно рассматривать с точки зрения развития субъектности как социально-целостного качества личности (Т.И. Бабаева, Е.О. Смирнова, Т.А. Куликова, Л.А. Парамонова, Л.В. Трубайчук и др.). Исходя из логики Е.Ю. Никитиной и Д. Геста, мы считаем, что партисипативный подход на уроке иностранного языка должен обеспечить:

- введение обучающегося в совместную деятельность посредством использования авторитета преподавателя;
- психологическое влияние на обучающегося, используя его психологические специфики и побуждая его к действию;
- увлечение обучающегося учебным материалом;
- развитие интереса обучающегося к творчеству.

При взаимодействии взрослых и детей происходит психосоциальное развитие. Так, творческие задатки ребенка развиваются намного эффективнее. В результате коллективной деятельности появляется не только совместный продукт, но и продукт личный, имеющий значение для конкретного обучающегося.

Личностно ориентированный способ взаимодействия, выстроенный на субъект-субъектных отношениях, способствует развитию индивидуальности обучающегося. В образовательном процессе на уроках иностранного языка преподаватель, реализующий образовательные цели и задачи, представляется основным действующим лицом, так как независимо проявлять активность и творчество обучающийся может только при условии овладения алгоритмом творческого процесса.

Важно резко сократить дистанцию между педагогом и обучающимся, перевод их взаимоотношений из «субъект–объектных» в «субъект–субъектные», которые делают возможной самореализацию обучающегося. Вдобавок есть необходимость постоянного, системного применения партисипативно-

сти для того чтобы «соучастие» не оценивалось как игра, а имело твердую позицию в организации процесса обучения на уроке иностранного языка.

В организации процесса обучения на уроках иностранного языка у обучающихся может быть следующее взаимоположение участников образования: учитель – обучающийся (индивидуализированные формы); учитель – группа обучающихся (групповые формы); учитель – детский коллектив (массовые формы).

Благодаря разнообразным конфигурациям и формам организации творческого взаимодействия определяются партнерские взаимоотношения между преподавателями и обучающимися, и между ребёнком или более взрослыми детьми, происходит анализ учебного процесса с разных сторон, а также построение общественного пространства, получение обучающимся социального опыта отношений.

Необходимым в организации развития у обучающихся становится вовлеченность и активное участие в их жизни родителей или близких людей. Применение партисипативного подхода означает, что решения делаются совместно, при взаимодействии всех субъектов образовательного процесса с помощью достижения консенсуса.

Инициативность обучающихся при принятии решений в целях развития взаимодействия способствует согласованию их собственных мотивов и целей и тем самым повышается мотивация на выполнение принятого решения. Совместно с этим, разбор научной литературы позволяет установить, что успешность протекания процесса взаимодействия преподавателя и обучающихся при коллективном принятии решения во многих аспектах определяется особенностями построения самого процесса принятия решения.

Возможны следующие этапы процесса принятия решения:

- а) диагноз проблемы;
- б) формирование ограничений и критериев, чтобы верно принимать решения;
- в) обнаружение альтернатив и их оценка;
- г) окончательный выбор принятия решений;
- д) доклад о решении учителю;
- е) установка обратной связи, оценки результатов.

Исходя из вышесказанного, заметим, что партисипативный подход представляется одним из условий эффективности учебно-образовательного процесса, основанного на восприятии обучающегося как свободной, целостной, созидательной личности, способной самостоятельно выбирать ценности и самоопределяться в окружающем мире, способной принимать решения на основе соучастия и организации общей деятельности с учителем, а также межличностной коммуникации, что в последующем будет содействовать успешному интегрированию в мировое сообщество и современное пространство.

Использование инновационных педагогических технологий благоприятно воздействует на процесс формирования у обучающихся национального самосознания путем воспитания чувства толерантности по отношению к людям других национальностей и иным культурам, а именно: формирование поликультурных умений.

В данном случае, в рамках инновационных технологий обучение иностранному языку является эффективным средством приобщения обучающихся к иной культуре (знакомство с обычаями, традициями, обрядами, особенностями быта, искусства родной и иноязычной культуры).

Мы рассматриваем партисипативный подход как теоретико-методологическую основу, построенную на понимании обу-

чающегося как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору типа межличностной коммуникации среди ее множественной насыщенности на основе соучастия и организации совместной деятельности с учителем, базирующейся на диалогическом взаимодействии

Само понятие "партиципативность" предполагает: возрастание зрелости обучающихся (их способность и готовность к совместной деятельности); делегирование прав обучающимся, децентрализацию ответственности, связанной с принятием решений; повышение эффективности реализуемых решений; улучшение межличностного общения, способствующего сотрудничеству между членами группы и служащего базисом для успешной коммуникации на иностранном языке во время занятия.

Таким образом, партиципативность дает возможность активного участия каждого обучающегося в процессе обучения (путем участия в создании учебного плана, выбора тем для обсуждения и т.д.).

Можно выделить следующие виды партиципативности: символическое участие (анкетирование, опросы, анализ потребностей) – форма взаимодействия преподавателя и обучающихся создает иллюзию коллегиальности в принятии решения; свободное неограниченное участие с вовлечением всех желающих в процесс принятия решения без ограничений и добровольно.

Одна из важнейших черт партиципативного подхода – это совместная работа учителя и обучающегося над разработкой плана обучения. Анализ потребностей, интересов, сильных сторон и тревог помогает моделировать ситуации и содействует развитию личности путем моделирования коммуникативных ситуаций.

Применение партиципативного подхода предполагает использование следующих *принципов*:

– *Принцип потенциального и актуального* позволяет рассматривать личность как проективную, перспективную систему, то есть 1) ориентирует на резерв, возможности личности, которые могут реализоваться в будущем ею самой или при поддержке учителя; 2) предполагает использовать при диагностике состояния личности не только констатирующие, сколько проективные процедуры. В переносе на партисипативный подход это означает акцент на сильные стороны, поиск, исследование и расширение возможностей обучающихся.

– *Принцип моделирования*. Основой для понимания его природы выступает теория отражения. Характерной особенностью человеческого сознания является наличие такого способа его функционирования, как реактивность (раздражимость и реагирующий субстрат в акте отражения составляют диалектическое единство). Моделирование – это процесс представления. Имитирования существующих систем на основе построения изучения и преобразования их моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этих систем. Модель проектирует соотношение настоящего и будущего, которого еще нет в реальной действительности и способ движения к этому будущему, который определяется внешней и внутренней детерминацией.

Партисипативный подход предполагает моделирование ситуаций общения актуальных для обучающихся, отражающая их стремления, а главная цель направлена на изменение окружающей действительности (а не подстройку под обстоятельства).

– *Принцип оптимальности*. Оптимизацию можно рассматривать как приведение системы к состоянию наибольшей эффективности. Оптимизация – это часто переход системы или ее элементов к оптимуму из некоторого неоптимального состояния. Принцип оптимальности позволяет выбрать правильную линию поведения в коллективе, выбрать правильное соче-

тание принципов дифференцированного подхода и единства требований. Класс – это модель; то, что происходит внутри класса, создает возможности для развития вне класса. Содержание и процесс обучения помогают обучающимся понять собственные возможности. Социальные отношения в классе служат прототипом отношений за его пределами, т.е. помогают оптимизировать.

– *Принцип обратной связи* представляет один из механизмов функционирования системы. Личность в профессии, общении получает не только результаты труда, оценки людей, но и воспринимает себя в новом качестве – воплощенной в формах своей деятельности, что дает ей несоизмеримый ни профессионально, ни социально показатель успешности своих действий. Это некое подтверждение правильности пути, по которому идет человек. Обратная связь есть раскрытие опосредованного характера самопознания личности через самореализацию, есть основа динамического характера формирования и становления «Я»-концепции. Принцип обратной связи в партиципативном подходе реализуется в процессе коммуникации, так как личный опыт неразрывно связан с обсуждением тех или иных ситуаций. Участники смотрят на свои проблемы через призму опыта окружающих. Совместное обсуждение обезличивает проблему и является сигналом к действию.

Таким образом,

– Под взаимодействием мы понимаем действие друг на друга как минимум двух объектов, что в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими, основной характеристикой взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия живой материи является активность.

– Процесс взаимодействия структурно представляет собой единство мотивационного, эмоционального, когнитивного

и поведенческого компонентов (единство внутреннего и внешнего проявлений).

– Партиципативность трактуется нами как способность и готовность обучающихся к совместной деятельности. Партиципативность дает возможность активного участия каждого обучающегося в процессе обучения.

– Мы выделяем следующие виды партиципативности: символическое участие (анкетирование, опросы, анализ потребностей) – форма взаимодействия преподавателя и обучающихся создает иллюзию коллегиальности в принятии решения; свободное неограниченное участие с вовлечением всех желающих в процесс принятия решения без ограничений и добровольно.

– Партиципативный подход подразумевает взаимодействие учителя и обучающегося, а не воздействие учителя на него. Подобное творческое взаимодействие содействует выработке и формированию субъект-субъектных отношений, и призвано реализовать активность, самостоятельность, на уроках иностранного языка обучающихся.

– Мы выделяем следующие характеристики партиципативного подхода:

– особая форма организации образовательного пространства;

– демократичный стиль общения учителя и обучающихся;

– субъект-субъектные отношения;

– совместное планирование деятельности, совместная деятельность, совместный анализ деятельности;

– делегирование полномочий.

Глава II. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

2.1. Методы и средства формирования критического мышления обучающихся

Опишем подробнее наш комплекс заданий, направленных на развитие критического мышления на уроках иностранного языка. После того, как мы изучили модель Дж. Стилла и согласились с тем, что именно такая поэтапная работа наиболее эффективна в развитии критического мышления, мы разработали комплекс методов, применимых на уроках. Опишем возможные задания для работы на уроке иностранного языка на каждой стадии: вызов, осмысление, рефлексия. Нами подобран материал для обучающихся 7-9 классов. Мы будем описывать задания, и давать примеры возможных материалов и предполагаемых ответов. Отметим, что некоторые задания могут применяться более, чем на одной стадии.

1. Стадия вызова

1) Рассказ по ключевым словам

Для того, чтобы обучающийся мог выделить и запомнить наиболее значимые детали, можно предложить составить рассказ, используя ключевые слова.

Для примера, рассмотрим ситуацию, когда преподавателю необходимо ввести дополнения по теме «Phrasal Verbs». Такая учебная задача поставлена в учебниках 7 класса.

Задание:

«Вам даны следующие выражения: look at, look up, look through, look for, look after. Вспомните, как они переводятся и составьте рассказ, используя все данные выражения».

Некритично, если обучающиеся используют некоторые выражения неверно. На этом этапе и с помощью этого задания важно активизировать уже имеющиеся знания и настроить на изучение этой темы.

2) Схематичное представление информации

Чтобы в дальнейшем, на этапе осмысления информации, обучающийся мог успешнее обработать и усвоить информацию, можно предложить на этапе вызова составить схему, которую можно будет использовать в дальнейшем.

Рассмотрим тему из учебника 7 класса «Complex Object».

Перед изучением этой темы, мы предлагаем дать обучающимся следующие предложения:

My father expects us to join together.

I will let her make what she wants.

They have never seen my mother dance.

I can see John playing football.

Затем, обучающиеся должны проанализировать их, составить схему, по которой они строятся, дать предположительный перевод.

Ожидаемый ответ:

Somebody (I, he, father, Mary...) + verb + object (us, me, mother, John) + verb (do, to do, doing).

Мой отец ожидает, что мы объединимся и т.д.

Важно, что даже если обучающиеся дают ошибочный ответ, не стоит тут же исправлять их. Необходимо предоставить им возможность на следующей стадии исправить свои ошибки, после того, как они увидят больше примеров, в групповой работе выведут правило и вместе с ним ознакомятся. После этого будет целесообразно вернуться к этому заданию, еще раз проанализировать его и исправить ошибки.

3) Кластеры

С помощью этого приема можно представить информацию более наглядно в виде вопросов, ключевых слов или смысловых блоков. Мы предлагаем использовать эту технику на этапе осмысления, если тема сложная и встречается впервые. В этом случае кластер поможет привести информацию в систему. Но так как мы рассматриваем обучающихся 7-9 классов, учебный материал встречается уже повторно в более сложной форме. По нашему мнению, в данной ситуации прием «Кластеры» будет более уместен на этапе вызова.

В 8 классе обучающимся предлагается текст на тему «Education in Britain». Задание может звучать так: «Ознакомьтесь с текстом и представьте информацию в виде кластеров, отражающих основную информацию по теме». Если обучающиеся ранее работали с кластерами, то дополнительных объяснений не потребуется. Если они сталкиваются с этим впервые, то можно вывести примеры кластеров на доску.

Ожидаемый вариант ответа (см. рис.1):

4) Верно/неверно

Этот прием позволяет комбинировать индивидуальный и групповой типы работы.

За основу возьмем учебную задачу 8 класса. Необходимо изучить слова «a barber, a hairdresser, a tailor, a dressmaker, a

shop assistant, a salesman» и разобраться, в чем разница. В учебнике есть описание этих профессий.

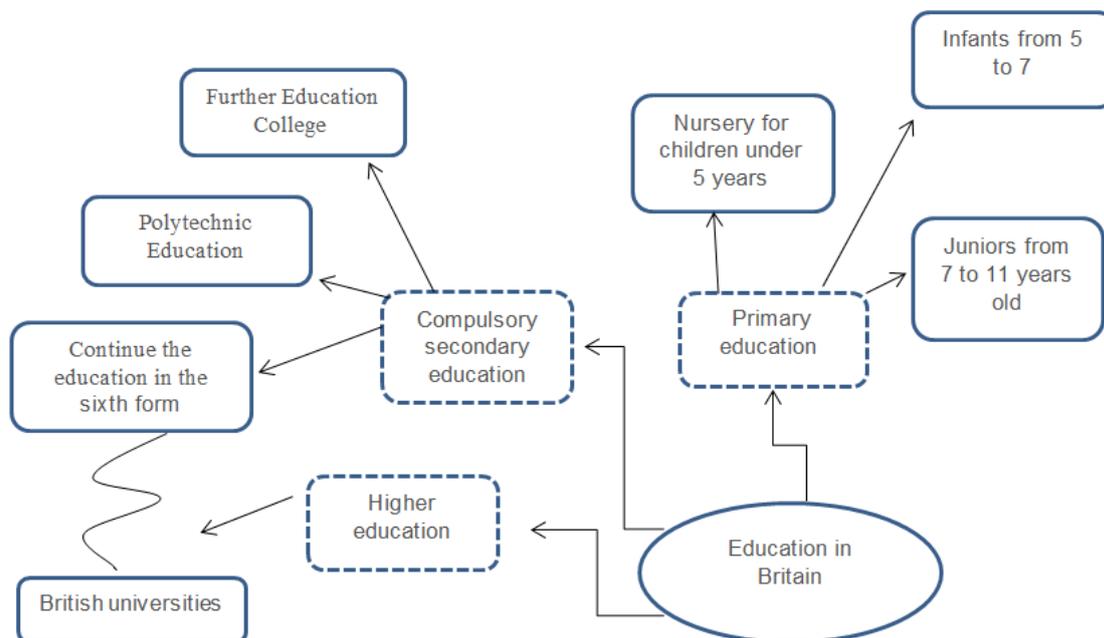


Рисунок 1. Вариант ответа с кластером

Можно предложить обучающимся составить несколько предложений, на которые можно будет ответить «Верно» или «Неверно». Затем обучающиеся делятся на две группы, читают друг другу предложения (можно заранее определить их количество или ориентироваться по ситуации), команда соперников должна ответить, верно это утверждение или нет.

Примеры составленных утверждений:

1. When my dad needs to cut his hair, he goes to a hairdresser. (False/True)

2. A salesman knocked at our door and offered to buy a vacuum cleaner. (False/True)

5) *Бортовой журнал*

Это задание лучше всего подходит для изучения материала, представленного в виде большого текста, но его можно адаптировать для введения грамматического правила.

Перед тем, как изучать текст, обучающихся просят нарисовать таблицу, где с одной стороны они впишут свои мысли в данный момент, а с другой напишут ответ, который позже найдут в тексте.

Такое задание поможет, во-первых, оценить информацию со стороны опыта, актуализировать ранее полученные знания. Во-вторых, облегчит первое восприятие текста, так как будут ключевые моменты.

Рассмотрим тему «Education: the world of learning», изучаемую в 8 классе [3]. Перед изучением текста «Hampton school», предлагаем заполнить бортовой журнал. Стоит напомнить обучающимся, что отвечать нужно развернуто.

Возможные вопросы, которые может задать преподаватель:

1. What time do classes usually start at a British school?
2. How long does the lunch break last?
3. When does school open and close?
4. What do you need to do to be accepted to a prestigious school?

Обучающиеся вписывают свои ответы в левый столбец таблицы, затем, в процессе ознакомления с текстом, вписывают верный вариант в правый столбец.

Мы рекомендуем, всегда, если тема допускает сравнения и предположения, вовлекать обучающихся в размышления и дискуссии. Например, в данном случае можно заранее попросить обучающихся сделать третий столбец, куда они впишут свои предложения о том, как они хотели бы видеть эти процессы в нашей школе. После того, как они заполнят таблицу, можно попросить их поделиться мнением.

2. Стадия осмысления информации

1) *Интервью*

Когда обучающиеся вспомнили ранее изученную информацию, вывели основные правила, можно предложить им поучаствовать в интервью. Проиллюстрируем на основе темы «Subjunctive mood», изучаемой в 8 классе. В учебнике предлагаются следующие предложения и их перевод (см. рис. 2)

<i>The Subjunctive Mood: Past Subjunctive</i>	
1. If I <u>had been</u> more <u>careful</u> , when I was driving yesterday!	1. Если бы я был внимательнее вчера, когда вел машину!
2. If he <u>hadn't been</u> late for his English lesson on Tuesday!	2. Если бы он не опоздал на урок английского языка во вторник!
3. If the car <u>hadn't broken</u> down in the middle of the way!	3. Если бы машина не сломалась посреди дороги!
4. If I <u>had known</u> the truth then!	4. Если бы тогда я знал правду!
5. If the children <u>had seen</u> the play in the Maly Theatre!	5. Если бы дети видели пьесу в Малом театре!

Рисунок 2. Грамматическое задание из учебника по английскому языку, 8 класс

Двое обучающихся, один из которых принимает роль интервьюера, а второй роль респондента, должны составить диалог, в котором будет упомянута одна из данных фраз в «Subjunctive mood». Возможно, если обучающиеся не делали этого ранее, им потребуется несколько фраз-клише, которые помогут им. В этом случае, преподаватель может заранее их подготовить и показать на слайде. Это задание поможет обучающимся лучше понимать контекст и ситуации, характерные для использования этого правила.

Возможный ответ:

– Good afternoon! Thank you for agreeing to give us an interview.

– Good afternoon! Glad to be here.

– Please tell us if your exhibition of paintings didn't go as well as expected.

– Yes, it is. The fact is that my competitor offered to help me, but instead organized his exhibition at the same time. If I had known the truth then!

2) *Крокодил*

Всем известна игра «Крокодил», когда нужно показать слово или выражения жестами, не используя слова. Можно предложить обучающимся поиграть в такую игру при работе с лексикой. Например, в учебнике для 8 класса предусмотрено изучение лексики по теме «Домашние обязанности» (см. рис. 3).

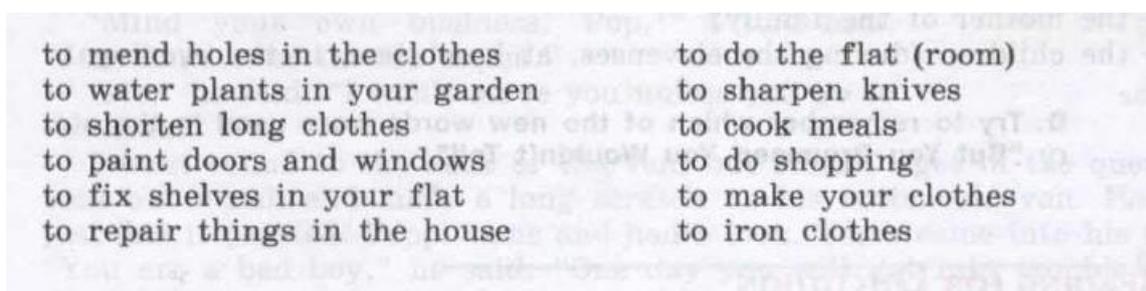


Рис.3. Лексическое задание из учебника по английскому языку, 8 класс

Обучающимся будет посмотреть, какие субъективные ассоциации эти слова вызывают у одноклассников. Это поможет понять, что на одни и те же вещи люди могут смотреть по-разному.

Такое упражнение можно применять при изучении любой лексики и даже при изучении текстов. В этом случае обучающиеся будут показывать ситуацию, описанную в тексте.

3) *Помощь зала*

Как известно, современные учебники английского языка придерживаются принципа цикличности в материале, т.е. одна и та же тема повторяется из года, расширяясь и усложняясь.

В случае, когда школьная программа предполагает изучение грамматического правила, например, в учебнике для 9 класса есть грамматический текст «More facts about Present Perfect and Present Progressive».

Предполагается, что, следуя нашим рекомендациям, обучающиеся уже вспомнили ранее изученное по этой теме на стадии вызова. Тогда на стадии осмысления информации можно предложить промаркировать текст следующим образом:

«+» – все понимаю, «-» – ничего не понимаю, «?» – в целом понимаю, но есть вопросы, «*» – думал по-другому.

Примерный вариант того, как должен выглядеть маркированный текст (см. рис. 4)

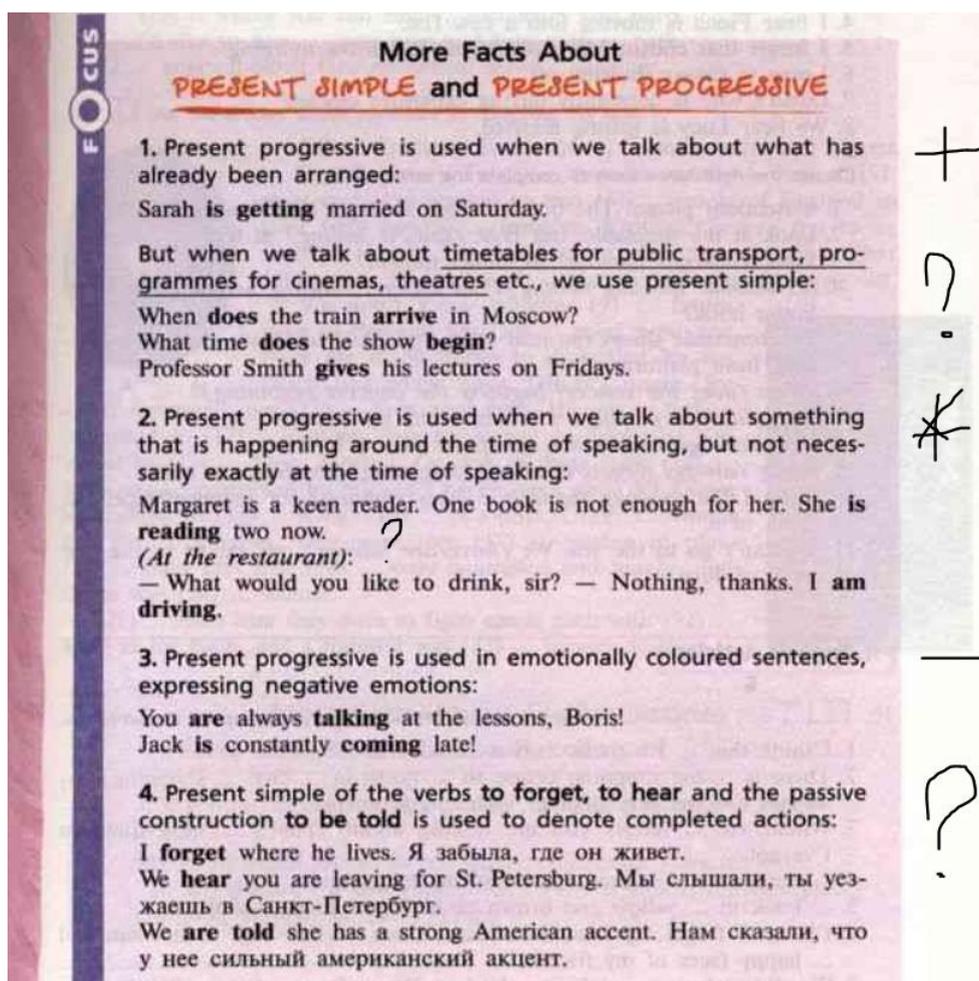


Рисунок 4. Пример маркировки текста

Следующий этап – обсуждение текста. Важно, чтобы между обучающимися в классе было взаимоуважение и понимание, а преподаватель уже заслужил доверие. В противном случае, обучающие могут стесняться высказать свои сомнения.

Обучающиеся говорят о том, что им не понятно или вызывает вопросы. Те ученики, кто поставил плюс напротив проблемного вопроса, стараются объяснить правило и привести примеры. Польза такого упражнения обосновывается тем, что при объяснении правила, его обработка и пересказ положительно влияют на усвоение и запоминание информации.

Кроме того, обучающие на примере увидят, что к одному и тому же правилу можно подойти по-разному. Возможно, чей-то удачный пример более удачно отложится в памяти, чем тот, что описан в учебнике.

4) Дебаты

Во время изучения некоторых тем, которые предполагают разные взгляды на проблему, можно провести такое упражнение как «Дебаты».

Для примера приведем ранее упомянутую нами тему «Домашние обязанности» («Household duties»), изучаемую в 8 классе. После того, как обучающиеся изучили основную лексику по теме, можно предложить им разделиться на две команды. В одной те, кто считает, что домашними делами в основном должны заниматься родители, а во второй те, кто считает, что дети должны помогать и брать большую часть работы на себя. Контролирующим дебаты может быть преподаватель или ученик.

Можно предложить обучающимся следующую форму дебатов: Аспект (выносятся контролирующим, например, «Cooking»), аргумент одной команды и контраргумент другой (например, «Cooking should be done by adults, since they have more experience» и «Children should cook to learn this skill and become more independent»).

5.) *Одно слово*

Это интересное упражнение подходит как для проверки понимания понятия, так и для развития умения лаконично формулировать свои мысли и в понятной форме доносить их до окружающих. Суть задания заключается в том, чтобы представить описание какого-либо понятия одним словом. Например, «Что такое семья?» – «Единство».

На уроках иностранного языка это упражнение можно использовать как отдельный этап работы или использовать его между делом, как небольшую традиционную игру.

Для примера можно взять вторую главу в учебнике для изучения иностранного языка «People and society». Примерные варианты вопросов и ответов:

«What is politics?» - «Fighting» или «Power».

«What is an ideal society?» – «Justice» или «Equality».

3. Стадия рефлексии

1) *«Мне это нужно!»*

Как утверждалось ранее, сегодня цель обучения иностранному языку стала более практичной, а именно умение использовать изучаемый язык в жизни. Поэтому мы предлагаем данное упражнение, которое направлено на осознание того, как использовать полученные знания на практике.

Обучающимся предлагается составить список полученных знаний, а затем написать одну или несколько ситуаций, в которых можно воспользоваться полученными знаниями и навыками. Ситуации должны быть конкретными, с описанием места или участников действия.

Это упражнение можно выполнять в индивидуальной форме (когда списки полученных знаний формируются отдельно каждым обучающимся), а можно комбинировать коллективную и индивидуальную форму (списки формируются

коллективно, а идеи использования на практике каждый обучающийся формирует самостоятельно).

Предполагаемые варианты ответов (см. табл. 2):

Таблица 2 – Возможные варианты ответов для упражнения «Мне это нужно!».

Узнали, как использовать фразовые глаголы от слова «to cut».	Когда приду в парикмахерскую, точно смогу описать, на какую длину мне отрезать волосы («to cut off»).
Узнали разницу между словами «join» и «unite».	Когда я познакомлюсь с интересным человеком, смогу позвать его в кафе («Will you join me for a meal?»).

2) Светофор

Суть задания структурировать полученную информацию по степени новизны. Это упражнение можно выполнять в классе устно или задать на дом письменно.

Ученикам предлагается подумать, что нового они узнали или прошли за урок или тему и распределить по трем категориям: «зеленый цвет» – знал раньше, «освежил» имеющиеся знания, «желтый цвет» – знал частично, дополнил имеющиеся знания, «красный цвет» – абсолютно новое знание.

Важно, чтобы обучающиеся могли привести конкретные примеры или описать, какие возможности им дают полученные знания.

Пример возможного ответа по теме «Christmas» по программе 7 класса.

«Зеленый»: общая информация о том, как празднуют Рождество (This Christian holy day is held on December 25th (in Russia on January 7th) in honour of the birth of Christ).

«Желтый»: лексика по теме, например, лексика для описания приготовления праздничного обеда (tangerine, sprouts, mince pie).

«Красный»: Christmas Alphabet (появились новые ассоциации по теме и расширился словарный запас).

3) На какой я ступеньке?

Цель данного задания – выработать адекватную самооценку и проанализировать собственную вовлеченность.

По окончании урока, темы или после написания контрольной работы можно предложить обучающимся оценить, насколько они старались и были погружены в работу. Для этого они должны отметить, на какой из десяти ступеней они находятся (первая ступень – совсем не старался, работал не эффективно, десятая ступень – был максимально эффективным, приложил все усилия).

Если в классе дружеская и доверительная обстановка, лучше выполнять это упражнение открыто, попросив обучающихся проговорить вслух или выйти к доске и написать свое имя на ступени на заранее нарисованное лестнице. Если обучающиеся еще не развили навык адекватной самооценки, можно предложить выполнить задание на листке бумаги и сдать преподавателю.

Возможные варианты ответов обучающихся:

1) Сегодня я на второй ступени. Я почти не приложил усилий для изучения новой темы и недоволен своей работой. Основная причина в том, что я не смог сосредоточиться, так как думал о предстоящей контрольной работе на следующем уроке. В следующий раз я буду более сконцентрирован на текущей теме.

2) Сегодня я на девятой ступени. Я доволен своей работой, так как легко и сразу понял новое правило и сразу закрепил его на практике, вызвавшись к ответу на доске. Мне кажется, что домашнее задание не вызовет у меня трудностей.

2.2. Методы и средства формирования эмпатии обучающихся

В результате анализа психолого-педагогической литературы, мы прибегли к методике исследования эмпатии обучающихся И.М. Юсупова [78; 79].

Диагностика проводилась в форме вербального теста с помощью бланковой методики в виде закрытых суждений. Стимульным материалом являются 36 суждений, стандартизированных по пятиуровневой 90-балльной оценочной шкале, с которыми субъект может дифференцированно соглашаться или не соглашаться, высказывая таким образом свое отношение к предложенным вербализированным социальным ситуациям.

Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывать ответам следующие числа: 0 — не знаю; 1 — нет, никогда; 2 — иногда; 3 — часто; 4 — почти всегда; 5 — да, всегда.

Прежде чем подсчитать полученные результаты, необходимо было проверить степень откровенности, с которой обучающиеся отвечали. Если они ответили «не знаю» на утверждения № 3, 9, 11, 13, 28, 36, а также «да, всегда» на утверждения № 11, 13, 15, 27, то они не были откровенны, а в некоторых случаях стремились выглядеть в лучшем свете. Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным пунктам выдали не более трех неискренних ответов, при четырех уже следует сомневаться в их достоверности, а при пяти можно считать, что работу выполнили напрасно. Теперь просуммируем все баллы, приписанные в ответах пунктов № 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесем результат с приведенной ниже шкалой развитости эмпатийных тенденций.

Таблица 3 – Анкета на выявление уровня эмпатийности обучающихся по методике И.М. Юсупова

ФИО _____						
Класс _____						
Вопрос	Не знаю	Нет, никогда	Иногда	Часто	Почти всегда	Да, всегда
1	2	3	4	5	6	7
1.Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».						
2.Взрослых детей раздражает забота родителей.						
3.Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.						
4. Среди всех музыкальных направлений предпочитаю музыку в современных ритмах.						
5.Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.						
6.Больному человеку можно помочь даже словом.						
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.						

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.						
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.						
10.Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.						
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.						
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.						
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.						
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.						
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.						
16. Родители относятся к своим детям справедливо.						
17.Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.						

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.						
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.						
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.						
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.						
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.						
23. Все люди необоснованно озлоблены.						
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.						
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.						
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.						
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.						

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.						
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.						
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.						
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.						
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.						
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.						
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.						
35. Беспорядочных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.						
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.						
Сумма						

От 82 до 90 баллов – очень высокий уровень эмпатийности. Болезненно развито сопереживание. В общении индивид, как барометр, тонко реагирует на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Такому человеку трудно от того, что окружающие используют его в качестве громоотвода, обрушивая на него свое эмоциональное состояние. Взрослые и дети охотно доверяют ему свои тайны и идут за советом.

Нередко человек с очень высоким уровнем эмпатийности испытывает комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом он боится задеть их. Его не покидает беспокойство за родных и близких. Очень ранимый, может страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия начальника. Его впечатлительность порой не дает ему заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, он нуждается в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни человек с очень высоким уровнем эмпатийности близок к невротическим срывам. Ему необходимо заботиться о своем психическом здоровье.

От 63 до 81 балла – высокая эмпатийность. Такой человек чувствителен к нуждам и проблемам окружающих, великодушен, склонен многое им прощать; с неподдельным интересом относится к людям, ему нравится «читать» их лица и заглядывать в их будущее. Он эмоционально отзывчивый, общительный, быстро устанавливает контакты и находит общий язык. Окружающие ценят его за душевность. Он старается не допускать конфликтов и находить компромиссные решения, хорошо переносит критику в свой адрес.

В оценке событий он больше доверяет своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам; предпочитает работать с людьми, нежели в одиночку; постоянно нуждается в соци-

альном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах человек с высоким уровнем эмпатийности не всегда аккуратный в точной и кропотливой работе. Его очень легко вывести из равновесия.

От 37 до 62 баллов – нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать такого человека «толстокожим», однако он не относится к числу особо чувствительных лиц. В межличностном общении он более склонен судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Ему не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. Он внимательный в общении, старается понять больше, чем сказано собеседником, но при излишнем, с его точки зрения, излишнии чувств теряет терпение; предпочитает деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным в том, что она будет принята.

При чтении художественных произведений и просмотре фильмов он чаще следит за действием, чем за переживаниями героев; затрудняется прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, что их поступки оказываются для него неожиданными. У человека с нормальным уровнем эмпатийности нет раскованности чувств, и это мешает его полноценному восприятию людей.

12-36 баллов – низкий уровень эмпатийности. Такой человек испытывает затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствует себя в шумной компании; эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся ему непонятными и лишены смысла. Он отдает предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми.

Человек с низким уровнем эмпатийности – сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у него мало друзей, а тех, кто есть, он больше ценит за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят ему тем же. Бывают моменты, когда он чувствует свою отчужденность, окружающие не слишком жалуют его своим вниманием. Но это поправимо: нужно лишь попытаться раскрыть свой «панцирь», пристальнее всматриваться в поведение близких и принимать их потребности как свои.

11 баллов и менее – очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Такой человек затрудняется первым начать разговор, держится особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше его. В межличностных отношениях он нередко оказывается в неуклюжем положении, не находит взаимопонимания с окружающими.

Однако, он любит острые ощущения, хотя спортивные состязания предпочитает искусству. В деятельности он слишком центрирован на себе. Он может быть очень продуктивным в индивидуальной работе, но взаимодействие с другими людьми – не его конек. Человек с очень низким уровнем эмпатийности с иронией относится к сентиментальным проявлениям; болезненно переносит критику в свой адрес, хотя в состоянии бурно не реагировать на нее, поэтому ему необходима гимнастика чувств.

Для развития эмпатийной составляющей коммуникативной компетенции обучающихся как условия эффективного общения на уроке иностранного языка была составлена программа, которая включала в себя 3 блока (таблица 4).

Таблица 4 – Программа по формированию эмпатийности обучающихся

№ п\п	Блоки программы	Кол-во занятий
1	Тренинг развития толерантности обучающихся «Все мы разные, но мы вместе»	6
2	Комплекс упражнений для развития эмпатийной составляющей коммуникативной компетенции обучающихся	8
3	Комплекс упражнений для формирования эмпатийной составляющей коммуникативной компетенции обучающихся, как условие эффективного общения на уроке иностранного языка	8

Первый блок данной программы реализовывался на классных часах в количестве 6 занятий. Второй блок программы был апробирован на уроках английского языка в количестве 8 пятиминуток по развитию эмпатийной составляющей коммуникативной компетенции обучающихся, упражнения носили психологический характер и проводились на русском языке. Третий блок программы был проведен также на уроках английского языка в количестве 8 специально подобранных упражнений, но уже на английском языке.

Тренинг по развитию толерантности «Все мы разные, но мы вместе»

Цель: стимулировать потребность в самопознании и познании особенностей окружающих, сформировать представления о «факторе объединения» данной группы (класса), толерантность по отношению к себе и к одноклассникам.

Занятие № 1

Цель: развить навык межкультурного общения, расширить кругозор обучающихся.

Упражнение «Добрый день, шалом, салют»

Необходимо приготовить для каждого участника карточку, где написано слово «здравствуйте» на разных языках, (возможно с помощью членов группы расширить список слов-приветствий.) Если работа происходит в поликультурной группе, то можно вписать на карточку среди прочих приветствия, «родные» для участников. Следует попросить участников начать игру, встав в круг. Пройти по кругу, держа в руках (или в шляпе) заготовленные карточки, и пусть каждый вытащит, не глядя, по одной. Необходимо предложить членам группы прогуляться по комнате и при этом здороваться с каждым встречным: сначала поприветствовать его, затем назвать собственное имя. В заключение можно предложить участникам кратко обменяться впечатлениями.

Италия: *Bon giorno.*

Швеция: *Gruezi.*

США: *Hi.*

Англия: *Hello.*

Германия: *Guten Tag.*

Испания: *Buenos Dias.*

Гавайи: *Aloha.*

Франция: *Bonjours, Salut.*

Малайзия: *Selamat datang.*

Россия: *Здравствуй.*

Чехия: *Dobry den.*

Польша: *Dzien.*

Израиль: *Shalom.*

Египет: *Asalamu Aleikum.*

Чероки (США): *Schijou*

Финляндия: *Huva paiva.*

Дания: *Goddag.*

Турция: *Merhaba.*

Рефлексия к занятию: Каковы ваши впечатления от данного упражнения?

Занятие № 2

Упражнение «Ты – хороший, я – хороший»

Цель: стимулировать потребность в самопознании и познании особенностей окружающих.

Участники находятся в кругу, у ведущего в руке мяч. Ведущий подбрасывает мяч вверх и называет свое положительное качество, начинающееся на первую букву имени. Затем кидает мяч другому и называет положительное качество этого человека, начинающееся на первую букву его имени. Мяч должен побывать у всех.

Рефлексия к занятию:

– Какие чувства вы испытывали, когда мяч оказался у вас в руках и было необходимо назвать свое положительное качество?

– Какие чувства испытали, когда вы делали комплимент другому?

– Какие чувства испытывали, когда комплимент сделали вам?

Занятие № 3

Упражнение «Я так считаю»

Цель: развивать личностные качества: инициативность, умение делать выбор.

На полу черта (середина), с одной стороны (+) – согласен, с другой (–) – не согласен. Ведущий зачитывает утверждения: те, кто согласен с утверждением, встают на ту сторону, где (+), те, кто не согласен, на ту сторону, где (–), если у вас нет мнения по данному вопросу, вы встаёте на середину. В ходе игры подводятся итоги после каждого утверждения. Примеры утверждений:

– война – это всегда плохо;

- играть в компьютер веселее, чем общаться с друзьями «вживую»;
- самая лучшая музыка – хип-хоп;
- изучать иностранный язык легче, чем математику;
- самое прекрасное домашнее животное – кошка;
- человек может жить без друзей;
- посещать музеи и галереи – старомодно;
- всё знать невозможно, но я могу преуспеть в чем-то одном.

Занятие № 4

Упражнение «Сходства и различия»

Цель: формировать умение грамотно и ясно выражать свои мысли, доказывать свою точку зрения, прислушиваться к мнению других, развивать умение анализировать и обобщать.

На доске записывается слово «ЛЮДИ» и далее доска делится на две половинки, одна из которых подписывается «СХОДСТВА», другая «РАЗЛИЧИЯ». Далее ученики называют, а учитель записывает сходства и различия людей, живущих на планете Земля.

Рефлексия к занятию: о человеке судят по тому, какая у него профессия, как он строит отношения в семье и с окружающими. Выделяют особенности речи, умение грамотно и ясно выражать свои мысли, не прибегая к вульгарным выражениям. Люди различны, различна и их культура. Отчуждённость и враждебность в восприятии другой культуры – весьма распространённое явление в нашей жизни. Она возникает из-за боязни неизвестного. Ожидания враждебности со стороны другой группы, ощущения дискомфорта от вторжения «чужих» в привычную жизнь. Может быть, гораздо проще жить в мире, где все люди одинаковые?

Занятие № 5

Упражнение «Пазлы»

Цель: формировать понятие «сплоченный коллектив, объединенный общими интересами», мотивировать к дружелюбному и уважительному отношению друг к другу.

Попросить детей собрать мозаику.

– Какой части не хватает?

– Почему порой вы, дети, не принимаете в свой круг общения других детей (из-за цвета кожи, из-за того, как ребенок одевается, какой религии придерживается...)

– Какая связь между мозаикой и нашими взаимоотношениями?

– Как из разных звеньев мозаики мы можем составить единое целое (картинку), так из вас, всех разных, можно собрать единый сплоченный коллектив, объединенный общими целями, интересами.

– А что у всех детей общее? (учеба, получение образования, игры, интересы). Чтобы добиться этой цели (сплоченный коллектив, объединенный общими целями и интересами), нужно относиться друг к другу по-доброму, дружелюбно, терпеливо, уважительно.

Рефлексия к занятию: невозможно нравиться всем, невозможно любить всех, невозможно чтобы все дети в классе были преданными друзьями. Потому что у нас разное воспитание, образование, интеллект, желание учиться, потребности, характер, вкусы, темперамент и т.д. Мы можем жить в согласии друг с другом, ценить друг друга, принимать другого человека таким, какой он есть, то есть быть толерантным.

Занятие № 6 (заключительное)

Упражнение «Дерево толерантности»

Цель: обобщить знания, полученные в ходе тренинговых занятий и предложить свое решение по улучшению межличностного пространства.

– Возьмите каждый по листочку и напишите на нём, что, по-вашему, надо сделать, чтобы школа стала пространством толерантности, то есть, чтобы отношения в ней стали как можно более толерантными и комфортными. (Ученики на листочках бумаги в форме листа какого-либо дерева пишут, что надо сделать, чтобы школа стала «пространством толерантности», листочки наклеиваются на символический рисунок дерева без листьев, и он вывешивается в классе.)

Комплекс упражнений для развития эмпатийной составляющей коммуникативной компетенции обучающихся

Данные упражнения проводились на уроках английского языка в 5 «А» классе в виде пятиминуток.

Занятие № 1

Упражнение «Словарь эмоций»

Цель: обогатить словарный запас детей относительно человеческих эмоций.

Психологи насчитывают от 200 до 500 эмоциональных состояний. Эмоции можно разделить по категориям: позитивные (положительные), негативные (отрицательные), нейтральные.

Учитель делит доску на три части и записывает за детьми, названные эмоции.

Таблица 5 – Категории эмоций

Позитивные	Негативные	Нейтральные
Счастье	страх	удивление
умиротворенность	злость	любопытство
надежда	грусть	интерес
...

Учитель предлагает написать пару предложений на тему:

– Что я испытываю, находясь в школе?

– Что я испытываю, находясь вне школы?

Рефлексия к занятию: какой вывод вы можете сделать относительно ваших эмоций в конкретной деятельности? Почему вы испытываете позитивные эмоции в одной ситуации и негативные в другой? Присутствуют ли нейтральные эмоции в вашей жизни?

Занятие № 2

Упражнение «Передать одним словом»

Цель: учиться передавать и распознавать эмоции с помощью интонации.

В общении не малую роль играет интонация. Одну и ту же фразу, слово можно сказать по-разному, выразить с её помощью многочисленные оттенки смысла. Ходит легенда, что знаменитый режиссер Станиславский требовал от актеров, чтобы фразу «кушать подано» они произнесли с 15 различными интонациями. И только тогда выпускал на сцену.

Для того чтобы сделать упражнение, вам понадобятся карточки, на которых написаны названия эмоций, а вы, не показывая их другому участнику, скажете слово «Кушать подано» с интонацией, соответствующей эмоции, написанной на вашей карточке. Ваш партнер отгадывает, какую эмоцию пытался изобразить участник.

Список эмоций: радость, удивление, сожаление, разочарование, подозрительность, грусть, гнев, зависть, осуждение, холодное равнодушие, веселье, спокойствие, заинтересованность, уверенность, желание помочь, любовь, усталость, волнение, энтузиазм.

Рефлексия к занятию: насколько легко удавалось угадать эмоцию по интонациям? Вам проще осознавать негативные или позитивные эмоции? Как вы думаете, почему? Что вам нужно, чтобы понимать интонации людей лучше? Насколько часто в реальной жизни, или же в телефонном разговоре вы по интонации с первых слов понимаете, в каком настроении находится ваш собеседник?

Занятие № 3

Упражнение «Дублирование»

Цель: учиться распознавать ощущения других людей.

Данное упражнение выполняется в паре. Первый человек (спикер) говорит о счастливых или печальных воспоминаниях, о восторге или сожалении от будущих или прошлых событий. Второй человек (дублер) является как бы его настоящей эмоцией, которую спикер испытывает.

Например,

Спикер: «Я хочу вечером пойти к своему другу в гости».

Дублер: «И от этого я чувствую себя счастливым».

Спикер: «Моя мама сегодня приготовила макароны с сыром».

Дублер: «Я в восторге, когда их ем».

Рефлексия к занятию: каково быть спикером и слышать от дублера о его догадках? Каково быть дублером и угадывать настоящую эмоцию спикера? Что было самым сложным? Какие эмоции было сложнее всего распознать? Какие легче? Как это упражнение помогло вам узнать человека?

Занятие № 4

Упражнение «Перестановка ролей»

Цель: перестать думать о своих проблемах и задуматься о том, что чувствует другой человек и почему.

Учитель делит обучающихся на пары, в которых они играют роль друг друга. Затем обучающиеся поочередно задают друг другу вопросы:

- Как тебя зовут?
- Сколько тебе лет?
- Какие твои любимые книги?
- Чего ты больше всего боишься?
- Что ты больше всего любишь?
- Какая твоя любимая музыка?
- С кем ты дружишь?

Рефлексия к занятию: правильны ли были ваши догадки о человеке? В чём вы были правы и в чём ошиблись? Какие чувства вы испытывали, исполняя роль другого человека?

Занятие № 5

Упражнение «Говорящие руки»

Цель: эмоционально-психологическое сближение участников.

Обучающиеся делятся на пары и выполняют упражнения молча. Все вариации выполняются только с помощью кистей рук. Далее дети могут поменять партнеров. Между ними улучшается взаимопонимание, развивается навык невербального общения.

Варианты инструкций паре:

- поздороваться с помощью рук;
- побороться руками;
- помириться руками;
- выразить поддержку с помощью рук;

- пожалеть руками;
- выразить радость руками;
- поцеловаться руками;
- успокоить руками;
- пожелать удачи руками;
- дать надежду с помощью рук;
- попрощаться руками.

Рефлексия к занятию: что было сложно, а что легко? Кому было сложно молча передавать информацию? Кому легко? Обращали ли вы внимание на информацию от партнера или больше думали, как передать информацию самим?

Занятие № 6

Упражнение «Верю – не верю»

Цель: учиться распознавать ложь, ценить и уважать искренность в отношениях.

Участники сидят лицом друг к другу. Каждый должен вспомнить три правдивых факта о себе и придумать один ложный. Ложь при этом должна выглядеть правдиво. Затем попросите по очереди рассказать три правдивых и один ложный факты в произвольном порядке, не говоря, какой из фактов неверен. После рассказа одного участника другой участник должен угадать, какой из фактов – ложный. После этого пара меняется местами.

Рефлексия к занятию: легко ли ты отличил правду от лжи? Что помогло распознать правду? Что давало понять, что выдуманная история – выдуманная? На что в поведении партнера вы больше всего обращали внимание – на мимику, жесты, интонацию?

Занятие № 7

Упражнение «Понимание истории жизни человека»

Цель: научиться понимать историю другого человека и формировать новое мнение о нем.

Учитель просит каждого ребенка подумать и:

– написать имя одноклассника, с которым он не хочет общаться и почему;

– описать: почему неприятный человек ведет себя подобным образом;

– ответить на вопрос: какие ощущения вызывает неприятный человек теперь?

Например,

– «Я не хочу дружить с Ваней, потому что он груб с одноклассниками».

– «Я думаю, что такое поведение вызвано плохими отношениями в семье, где Ванин отец грубо разговаривает с родными».

– «Теперь я понимаю, что Ванина грубость вызвана домашними проблемами, и это не причина, чтобы с ним не общаться».

Рефлексия к занятию: изменило ли это упражнение ваше мнение о человеке, с которым вы не хотели иметь дело? Задумайтесь о том, как понимание истории жизни человека влияет на ваше восприятие.

Занятие № 8

Упражнение «Синквейн – «эмпатия»

Цель: обобщить знания о понятии «эмпатия»

Синквейн – творческая работа, которая имеет форму короткого стихотворения – нескладушка, состоящая из 5 нерифмованных строк.

1 строка: ключевое понятие;

2 строка: 2 прилагательных, характеризующих ключевое понятие;

3 строка: 3 глагола, показывающие действие;

4 строка: короткое предложение, в котором автор высказывает свое отношение;

5 строка: одно ключевое слово, через которое автор выражает свои чувства.

На доске учитель пишет слова для синквейна: эмпатия, чувствительность, сопереживание, ключ к доверию, сочувствующий, прислушиваться, чувствительность, общаться, понимающий, предугадывать.

1 строка: эмпатия;

2 строка: сочувствующий, понимающий;

3 строка: прислушиваться, предугадывать, общаться;

4 строка: Сопереживание – ключ к доверию;

5 строка: чувствительность.

Рефлексия к занятию: как вы поняли термин «эмпатия»?
Каким человеком вы себя считаете?

Комплекс упражнений, формирующий эмпатийную компетенцию

обучающихся, как условие эффективного общения на уроке иностранного языка.

Цель: повысить уровень коммуникативных навыков обучающихся на уроке иностранного языка.

Занятие № 1

Упражнение «Детективы»

Цель: актуализация знаний по теме «Famous people», развитие коммуникативной компетенции обучающихся на уроке.

Участники получают карточки, с написанной на них ролью:

Charlie Chaplin

Steve Jobs

Donald Trump

Michael Jackson

Mother Teresa
Elvis Presley
Marilyn Monroe
George Washington
Jack London

Задача обучающихся – задавать друг другу вопросы, чтобы выяснить личность собеседника. Если они обнаружили, что являются одной и той же личностью, то они должны сформировать команду и продолжить поиски оставшихся героев.

Рефлексия к занятию: что нового вы узнали о знаменитых людях? Как быстро вы вычисляли личность?

Занятие № 2

Упражнение «Восстанови текст»

Цель: формировать навыки сотрудничества, умение распределять обязанности в группе, воспитывать чувство коллективной и индивидуальной ответственности, в том числе друг за друга.

Данный ниже текст делится на 4 части между 4 группами обучающихся. Каждая часть текста, в свою очередь, делится на предложения. Задача групп – восстановить свой отрывок, а затем группы восстанавливают весь рассказ.

«I am a sixth-former. This year we have begun to study some new subjects. They are Literature, Geography, Botany, Ancient History, French or German. At Geography we study the world around us, at Botany – different plants, at History – the life of people in the ancient times.

There are so many things to do, to learn and to see. We cannot afford to go to the cinema or just for a walk very often, because we don't have enough time. There are six or seven lessons in our timetable every day. Some of them are my favourite ones.

Mathematics

We have Maths every day. It's the science of numbers. People say, Maths is hard. As for me, I don't agree. If you know the tables, it's as easy as ABC. At the lessons we learn to add, divide, multiply and subtract, because everybody uses numbers and Mathematics every day: when we go shopping, plan something, build houses, plant corn and vegetables and so on. As for me, I am good at Maths.

Drawing

Drawing is an interesting subject, too. I'm fond of drawing and painting. When we draw, we make pictures with a pen or chalk. When we paint, we make pictures with paint. We may paint in water-colours or in oils. It is not easy to paint in oils. At the lessons we speak about famous artists and their paintings. It helps me to understand the beauty.

There is a Museum of Fine Arts in our city. There are many paintings of Belarusian, Russian and foreign artists there.

If we want to make a good drawing, we must have a good eye, see and watch, learn to compare things and have rich imagination.

Drawing helps us in many subjects: in Geography, History, Botany, Literature. We understand things better, remember the facts and learn things quicker if there are pictures in the books and our textbooks. Drawing is a useful subject, I think. I'm good at Drawing.

English

We study one of the modern languages at school. It is English. It's my favourite subject. At the lessons of English we learn to read, write and speak. We learn the History and Geography of our country, Great Britain and the USA. We read stories after famous English and American children's writers. I like stories after Alan Milne, Donald Bisset, Lewis Carroll, Mark Twain and others.

I want to be clever at English because English will help me in my future life. I shall read books in English, watch films and listen to songs and understand them. But what is more important, I shall speak with people from other countries and we'll understand each other. We'll make friends and will live in peace.

Рефлексия к занятию: какие трудности возникли у вас при работе в группе? Нуждались ли вы в помощи друга? Была ли вам оказана помощь окружающих? Испытывали ли вы чувство удовлетворения, помогая другому?

Занятие № 3

Упражнение «Составь рассказ»

Цель: развивать навыки креативного мышления, умения работать в паре.

Учитель делит обучающихся на пары. Их задача – составить собственный рассказ (5-7 предложений), опираясь на ключевые слова в карточке.

Например,

boy, go, football, respect

There was a young boy, who decided to go to the forest. He offered his friend to go together. They were going to play football there. But this boy didn't play so good as his friend. So he decided to try anyway. His friend was a professional player and he could see that the boy was trying. At last the boy could play well and got a respect from his friend.

Рефлексия к занятию: легко ли вам было работать в паре? Какие трудности вы испытывали?

Занятие № 4

Упражнение «История одной вещи»

Цель: развивать навыки креативного мышления, умения понимать состояние другого.

Учитель предлагает обучающимся представить, что вещи, которые они используют каждый день, могут разговаривать. Задача обучающихся – написать короткий рассказ/историю от имени какого-нибудь предмета.

Например,

I am a mobile telephone. My name is Mike and my surname is Xiaomi. I am five years old – quite an age for the telephone. That's why I can say that I've lived an adventurous and happy life.

Once my owner was – you won't believe me! – Vladimir Putin. There are still some of his fingertips on my body. It was a happy time! I heard a lot of amazing things about the president family, our country, people, living in Russia. But very soon my master seemed to be disappointed with me and he just threw me into a litter basket. Luckily for me, very soon some poor man saw me lying in a heap of the rubbish that had been brought out of Putin's house. The man didn't put me into his pocket, but hang me on a string on his neck. Thanks to this, I could see a big part of Moscow – what a beautiful city!

Рефлексия к занятию: какие трудности вы испытывали, вживаясь в роль какого-либо предмета? Какими тремя прилагательными вы можете охарактеризовать выбранный предмет?

Занятие № 5

Упражнение «На линии огня»

Цель: актуализация знаний по теме «Travelling», учиться вставать на место другого и высказывать свою точку зрения, развивать умение смотреть на проблему с разных сторон.

Класс делится на две шеренги, которые встают друг напротив друга. Всем участникам задается вопрос «Do you like to travel? Why?» Таким образом, в одной шеренге приводится защитная аргументация, в другой – критическая. Через некоторое время, участники меняются шеренгами и, как следствие,

меняют аргументацию. Теперь им придется использовать доводы противоположной стороны.

Рефлексия к занятию: какой стороны вы, в итоге, придерживаетесь? Легко ли было менять стороны и приводить абсолютно противоположные аргументы?

Занятие № 6

Упражнение – мини-проект «My favorite city»

Цель: актуализация знаний по теме «Travelling», организация совместной деятельности, развитие познавательных интересов обучающихся.

Данное упражнение проводилось на 3 занятиях. Обучающиеся составляли мини-проект в парах и в конце выступали перед одноклассниками, отвечали на их вопросы.

Обучающиеся, занимающиеся проектной деятельностью, более коммуникабельны, легко усваивают учебный материал, умеют анализировать и выделять главное из большого количества информации.

На занятие № 6 ребята делились на пары, определялись с темами и ролями в данном проекте.

Занятие № 7

Цель: актуализация знаний по теме «Traveling», развитие навыков сотрудничества, критического мышления, умения самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве.

На занятие № 7 ребята организовывали план выполнения проекта, искали и формировали необходимую информацию, выстраивали и корректировали свое выступление.

Занятие № 8

Цель: формирование навыка коммуникабельности, умения выступать перед публикой, аргументировано говорить, выслушивать других, проявлять компетенцию в вопросах, свя-

занных с темой проекта, с достоинством выходить из острых ситуаций.

На занятии № 8 ребята представляли свои мини-проекты одноклассникам, отвечали на их вопросы.

Рефлексия к занятию: чей проект вам понравился больше и почему? Что нового вы узнали, благодаря выступлению ваших одноклассников? Легко ли вам было работать в паре?

2.3 Методы и средства формирования партисипативности обучающихся

Мы выделили три критерия сформированности партисипативности обучающихся, проявляющихся соответственно каждый в показателях.

1. Совместная деятельность обучающихся проявляется через совокупность таких показателей как совместное планирование, совместное принятие решений, их реализация, совместный анализ. Показатели данного критерия могут быть выявлены с помощью анкетирования, интервьюирования, анализа деятельности обучающихся.

2. Диалогизация общения проявляется через следующие показатели: способность выразить свои чувства по отношению к партнеру по общению, принять его точку зрения, вести диалог, определение степени идентификации с эмоциями партнера, восприятие его как самобытной и уникальной личности и др. Измерение – с помощью методов самооценки, наблюдения и решения коммуникативных задач, в которых проявляется партисипативность обучающихся.

3. *Улучшение межличностных отношений* предполагает создание ситуации сотрудничества, умение интерпретировать новую, неординарную ситуацию с точки зрения применения педагогической партисипативности. Этот критерий может быть изучен с помощью беседы, анкетирования и специально организованного обучения (партисипативный тренинг, контекстные методы обучения).

Низкий уровень сформированности партисипативности характеризуется неустойчивым отношением обучающихся к партисипативности. В основном отношение к партисипативности индифферентное, система знаний и готовность ассимилировать их и принять отсутствует. Степень развития партисипативности определяется в основном признанием наличия партисипативности, проявлением обучающимися позитивного отношения к организации межличностного общения, основанного на партисипативности. Гибкость и вариативность в построении коммуникации с учетом партисипативности отсутствует.

Средний уровень сформированности партисипативности характеризуется более устойчивым отношением обучающихся к партисипативности, большей целенаправленностью в организации межличностного общения с применением партисипативности. Степень развития партисипативности определяется успешным применением способности наблюдать за партнерами по общению, выразить свои чувства по отношению к партнеру по общению, принять его точку зрения, вести диалог, определить степени идентификации с эмоциями партнера, воспринимать его как самобытную и уникальную личность и др.

Высокий уровень сформированности партисипативности отличается высокой устойчивостью позиции обучающихся к ценностям партисипативности. Принятие основных положений парти-

сипативности происходит осознанно с высокой степенью мобильности и положительной эмоциональной направленности.

Обычно на констатирующем этапе эксперимента, главной задачей которого является констатация состояния исследуемого объекта, выделяются: состояние объекта; педагогические условия и средства, обусловившие данное исходное состояние; педагогические условия и средства, имеющиеся в наличии к началу формирующей стадии эксперимента.

Целью проведенного нами констатирующего этапа эксперимента являлось выявление уровня эффективности обучения на уроке иностранного языка, базирующегося на партисипации по выделенным критериям и анализ причин, обусловивших данный уровень.

Для исследования уровней сформированности партисипативности обучающихся на констатирующем этапе эксперимента мы использовали маркировочную таблицу, которая включает несколько граф с параметрами для оценивания (см. табл. 3).

При обработке результатов оценивания уровня сформированности партисипативности мы учитывали следующие моменты:

а) сумма баллов высчитывается в блоках по критериям: совместная деятельность обучающихся, диалогизация общения, улучшение межличностных отношений;

б) соотношении суммы баллов в блоках (характеризует отдельные критерии) и установленных нами уровней сформированности партисипативности определяется следующим образом:

- при наличии суммы, составляющей 3–6 баллов, присваивается низкий уровень;
- при наличии суммы, составляющей 7–9 баллов, присваивается средний уровень;

- при наличии суммы в 10–15 баллов – высокий уровень;
- в) уровень сформированности партисипативности в целом определяется суммой полученных результатов по отдельным критериям по следующей шкале: 15–30 баллов соответствует низкому уровню, 31–45 баллов – среднему уровню, 46–75 баллов – высокому уровню.

Таблица 6 – Маркировочная таблица оценивания сформированности партисипативности обучающихся

Уважаемый эксперт! Оцените уровень сформированности партисипативности обучающихся по показателям, приведенным ниже, по 5-балльной шкале, где один балл соответствует «неудовлетворительно», 2 – «удовлетворительно», 3 – «хорошо», 4 – «очень хорошо», 6 – «отлично». Поставьте в соответствующей клетке знак «X». Благодарим за участие!	
Критерии и показатели сформированности партисипативности обучающихся	5 4 3 2 1
Совместная деятельность обучающихся	
Диалогизация общения	
Улучшение межличностных отношений	

Анализ результатов предварительного констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволил сделать следующие выводы:

1. Исходя из выделенных критериев и показателей мы оцениваем уровень сформированности партисипативности обучающихся контрольной и экспериментальных групп как одинаковый – низкий;

2. Мы зафиксировали неадекватность самооценки обучающимися уровней сформированности партисипативности: результаты самооценки выше экспертной оценки в 1,5–2 раза по всем критериям, что объясняется, на наш взгляд, недоста-

точной степенью информированности обучающихся о сущности партисипативности, о критериях ее оценивания.

Целью формирующего этапа экспериментальной работы являлась проверка эффективности реализации комплекса методов обучения на уроке иностранного языка, базирующегося на партисипации. Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях образовательного процесса.

Нами был разработан и апробирован в экспериментальной группе комплекс игр, целью которого являлось развитие партисипативности обучающихся (таблица 7).

Таблица 7 – комплекс игр на развитие партисипативности

№ п/п	Описание игры	Количество участников
1.	<p style="text-align: center;">Не теряй времени</p> <p style="text-align: center;">Цель: сформировать навык сотрудничества.</p> <p>Обучающиеся делятся на 2 команды. Им надо выбрать одного человека из команды, который выйдет на середину и будет быстро называть 5 предметов из того понятия, которое задаст ведущий. В это время ведущий медленно надевает на него обруч. Задание надо выполнить за 1 минуту, выбранный участник может обратиться за помощью команды подняв над головой руку.</p> <p>При выполнении задания следует использовать известные обучающимся способы договора.</p> <p>Рефлексия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Понравилось ли задание, что понравилось (не понравилось)? – Оправдал ли ваше доверие выбранный вами? 	6-15
2.	<p style="text-align: center;">Полет в темноте</p> <p style="text-align: center;">Цель: сформировать навык сотрудничества.</p> <p>Ведущий: Представьте, что вы 2 команды 2 самолетов.</p> <p>Вы летите в полной темноте. Доверяя только приборам.</p> <p>Выберите одного человека, которому вы доверяете, встаньте в обруч, держась за него.</p> <p>Двум членам экипажа из каждой команды я завяжу глаза, а тот, кого вы выбрали, по-</p>	6-15

№ п/п	Описание игры	Количество участников
	<p>ведет ваш самолет по маршруту, который я дам. Начинаем. (Команды выполняют задание по очереди).</p> <p>Рефлексия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Понравилось ли задание, что понравилось (не понравилось)? – Оправдал ли ваше доверие выбранный вами штурман? – Что вы чувствовали, когда шли за ним? – Что чувствовал штурман? 	
3.	<p style="text-align: center;">Нарисуй то же своим цветом</p> <p style="text-align: center;">Цель: Сформировать навык сотрудничества в условиях ограниченного пространства.</p> <p>Материал: наборы фломастеров (по количеству рабочих групп), раздаточные плакаты.</p> <p>Организация игрового пространства:</p> <p>На листе ватмана или куске обоев толстым маркером рисуется требуемый знак. По центру изображения пунктиром рисуется срединная линия. Каждый лист рассчитан на работу 5-6 детей одновременно. Листы и фломастеры раскладываются на полу.</p> <p>Правила и ход игры:</p> <p>Детям предлагается нарисовать определенный знак в воздухе. Затем они разбиваются на группы (можно использовать игру «Найди свою пару»). Вначале детям предлагается пройти на полу (босиком) по контуру данной фигуры, затем по очереди провести рукой по линии фигуры (с открытыми и закрытыми глазами). Затем детям выдаются фломастеры разного цвета и предлагается нарисовать множество аналогичных знаков на поле большого знака (внутри него) за 2-3 минуты, пока играет музыка. В конце иг-</p>	5-15

№ п/п	Описание игры	Количество участников
	ры устраиваются просмотр работ и отмечаются наиболее удачные.	
4.	<p style="text-align: center;">Радиоэфир</p> <p style="text-align: center;"><i>Цель:</i> стимулирование способности активного слушания. Формирование партисипативности.</p> <p><i>Материал:</i> аудиосистема, ширма, доска мел или плакат со схемой, картинки для составления рассказа.</p> <p><i>Организация игрового пространства:</i> Ведущий радиоэфира (тот, кто делает сообщение) располагается так, чтобы остальные не видели его лица. Это можно сделать следующими способами: – Слушатели сидят спиной к ведущему – Ведущий располагается за ширмой – Сообщение заранее записывается на аудиокассету или диск.</p> <p><i>Правила и ход игры:</i></p> <p>1 вариант: Задание связано с делением устной и письменной речи на слова. Для контроля детям можно раздать схемы стихотворения, которое будет звучать в радиоэфире.</p> <p>2 вариант: За ширмой перед обучающимся (ведущим радиоэфира) раскладываются картинки. Он выбирает одну и описывает предмет, изображенный на карточке (не называя его). После этого ширма убирается и обучающимся предлагается угадать, о каком предмете</p>	3-15

№ п/п	Описание игры	Количество участников
	было рассказано.	
5.	<p style="text-align: center;">Подземное царство</p> <p style="text-align: center;"><i>Цель:</i> сформировать навык сотрудничества</p> <p>Учитель: Для выполнения этого задания выберите ведущего.</p> <p>Представьте, что мы подошли к подземному царству. Там, в подземелье, гномы спрятали 2 волшебные вещи, которые вам надо достать. Для этого 2 членам команды я завяжу глаза, (под землей темно).</p> <p>Им надо будет пройти через комнату, не натолкнувшись на преграду (не разбудив гномов), и взять 2 половинки волшебной вещи, чтобы, выйдя из подземелья, сложить её в одну из всех 4 половинок. Вести вас по подземелью будет ведущий.</p> <p>Внимательно слушайте его приказы. Говорить может только ведущий.</p> <p><i>Рефлексия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Понравилось ли задание, что понравилось (не понравилось)? – Что ты чувствовал, когда командовал? – Почему твои друзья выбрали тебя? – Почему вы выбрали его ведущим? 	3-15
6.	<p style="text-align: center;">Слепые и немые художники</p> <p style="text-align: center;"><i>Цель:</i> сформировать навык сотрудничества.</p> <p>Два участника в каждой команде завязывают глаза. Капитан встает за ними и командует, что каждый из них должен рисовать на листке. Можно рисовать все, что хотите,</p>	6-20

№ п/п	Описание игры	Количество участников
	<p>тему рисунка капитан может обсудить с каждым слепым художником заранее. Художникам нельзя подсматривать и разговаривать. Для того, чтобы художник понял, кому из двоих капитан дает команду, советую капитану перед каждой своей командой называть художника по имени. Например, «Алеша, веди линию вправо, стоп. А ты Маша, веди линию снизу- вверх, веди, веди, Маша, стоп». Без команды капитана художник не должен ничего рисовать и убирать карандаш от листа. Все понятно? На выполнение задания дается 5 минут. Договоритесь о теме. Завяжите глаза художникам. Начали.</p> <p>Рефлексия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Что ты чувствовал, когда командовал? – Что ты чувствовал, когда не мог говорить и видеть? – Ты доверял капитану? Почему? 	
7.	<p style="text-align: center;">Река</p> <p style="text-align: center;">Цель: сформировать навык сотрудничества.</p> <p>Учитель: Представьте, что мы подошли к реке. На другой берег реки надо перевезти козу, капусту и волка. Для выполнения этого задания выберите ведущего. Два других члена команды будут козой и капустой, а я – волком. Нельзя оставлять на одном берегу капусту с козой или волка с козой (почему?). Перевозить можно только что-то одно.</p>	4

№ п/п	Описание игры	Количество участников
	Этот обруч будет у нас лодкой. Выполнить задание надо за 3 минуты. За правильное выполнение задания команда получает приз. Говорить и решать может только ведущий.	
8.	<p style="text-align: center;">Образы в голове</p> <p style="text-align: center;"><i>Цель:</i> сформировать навык сотрудничества.</p> <p>Учитель: Сейчас я по очереди каждой команде буду загадывать какой-то предмет, команда тихо посоветуется 1 минуту и выбранный вами ведущий ответит на вопрос: что я загадала. Ведущий имеет право назвать то, что решила команда или высказать свое мнение. За правильный ответ – 1 бонус. (загадки носят описательный характер и представляют собой 2-3 предложения, можно загаданную вещь доставать из коробочки или мешочка, после того, как прозвучал ответ)</p> <p><i>Рефлексия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Понравилось ли задание, что понравилось (не понравилось)? - – Почему твои друзья выбрали тебя? - – Почему вы выбрали его ведущим? 	3-15
9.	<p style="text-align: center;">Через минное поле</p> <p style="text-align: center;"><i>Цель:</i> сформировать навык сотрудничества.</p> <p>Для выполнения этого упражнения командиры встанут спиной к «маршрутному полю» и получают карту, на которой у них отмечено, какая клеточка поля «заминирована».</p> <p>Два солдата из разных отрядов одновременно пойдут из квадратов А1 и А5, точно выполняя приказы своих командиров. Можно двигаться только вперед-назад, влево-вправо.</p>	3-15

№ п/п	Описание игры	Количество участников
	<p>Солдатам говорить и переспрашивать нельзя, поэтому командирам надо давать команды громко и точно.</p> <p>Рефлексия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Понравилось ли задание, что понравилось (не понравилось)? – Что ты чувствовал, когда командовал? Что было самым трудным? – Тебе понравилось взаимодействовать с другими? 	
10.	<p style="text-align: center;">Полоса препятствий</p> <p style="text-align: center;">Цель: сформировать навык сотрудничества.</p> <p>Учитель: Надо перенести все кубики с одного стола через весь класс на другой стол, складывая их в башенку, и по дороге от стола к столу пройти по гимнастической скамейке и перепрыгнуть через валик. За 1 раз можно переносить только 1 кубик. Посмотрим, чья башня окажется выше! Командиры отрядов должны внимательно следить за моими знаками: когда я включу фонарик, командир должен командовать «Смирно!» и солдат должен замереть, встав смирно в том месте, где его застала команда, а когда фонарик погаснет, командовать «Вольно!» и солдаты продолжают свой путь.</p> <p>Солдатам говорить и переспрашивать нельзя, поэтому командирам надо давать команды громко и точно.</p> <p>Рефлексия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Понравилось ли задание, что понравилось (не понравилось)? – Что было самым трудным? 	3-15

№ п/п	Описание игры	Количество участников
	– (другие вопросы по сложным ситуациям данного задания)	
11.	<p style="text-align: center;">Сигнальщик</p> <p style="text-align: center;"><i>Цель:</i> формирование партисипативности.</p> <p>Учитель: Разведчик передает донесения с переднего края в зашифрованном виде. Сейчас ваши командиры будут передавать вам по очереди каждому донесение, вам надо понять его и сказать нам вслух, а мы сравним это с тем, что изображено на его донесении. Для выполнения этого упражнения надо запомнить несколько жестов: ладонь, повернутая к себе, обозначает 1, от себя – 2, сжатая в кулак – 3, Кулак с поднятым большим пальцем – танк, с поднятым указательным пальцем – пушка, с поднятым указательным пальцем и мизинцем – самолет. Командир может выбрать простое, среднее или трудное донесение (1,2,3 очка). Зашифрованное послание командир дает 1 раз молча. Переспрашивать и повторять нельзя.</p> <p><i>Рефлексия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Понравилось ли задание, что понравилось (не понравилось)? – Что было трудного в задании? 	3-15
12.	<p style="text-align: center;">Собираемся в поход</p> <p style="text-align: center;"><i>Цель:</i> формирование партисипативности.</p> <p>Учитель: Представьте, что наступило ясное летнее утро, пора совершить поход в лес. Каждой команде я дам карточку с изображением вещей, каждому отряду надо выбрать те вещи, которые вам пригодятся при походе. Можно выбрать только 3 вещи. У каждой вещи – свои баллы. Посмотрим, кто и сколько баллов наберёт.</p>	3-15

№ п/п	Описание игры	Количество участников
	<p>Решаете вы все вместе 2 минуты, а отвечает командир. Он может назвать те вещи, которые выбрал отряд, а может назвать другие вещи. Но, в любом случае, он должен объяснить, зачем нужны именно эти вещи.</p> <p>Рефлексия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Понравилось ли задание, что понравилось (не понравилось)? – Кто больше всех помог выбрать вещи? 	
13.	<p style="text-align: center;">Коровы, собаки, кошки</p> <p>Цель: Научить детей внимательно слушать педагога, имея при этом возможность вступать в контакт друге другом. Формирование партисипативности.</p> <p style="text-align: center;">Правила и ход игры:</p> <p>Эту игру можно использовать в начале занятия или при переходе к новому этапу работы.</p> <p>Педагог говорит каждому ребенку на ушко название какого-либо животного(или любое слово по теме урока), предлагает запомнить его хорошо, так как потом надо будет его изобразить. Сообщает учащимся, что никому не надо говорить о том, какое слово им сказано. По очереди шепчите детям на ухо: «Ты будешь уткой», «Ты будешь волком», «Ты будешь тигром».</p> <p>Дети закрывают глаза. Педагог просит показать, как «говорит» конкретное животное(или как себя проявляет предмет по текущей теме). Не открывая глаз, по слуху дети объединяются в группы с теми «животными», которые «говорят» на том же языке.</p>	3-15

№ п/п	Описание игры	Количество участников
14.	<p style="text-align: center;">Живая картина</p> <p style="text-align: center;">Цель: Развитие выразительности движений, произвольности коммуникативных навыков, умения договориться, находить общий язык, сотрудничать.</p> <p>Правила и ход игры: обучающиеся создают сюжетную сценку и замирают. Изменить позу они могут лишь после того, как водящий угадает название «картины».</p>	3-15
15.	<p style="text-align: center;">Три лица</p> <p style="text-align: center;">Цель: Вызывать заинтересованность в общей цели. Развивать умение детей без слов понимать друг друга.</p> <p>Материал: демонстрация выражений лица (грустное, свирепое, счастливое и т.д.).</p> <p>Правила и ход игры: Педагог: Я покажу вам сейчас три выражения лица. При этом я хочу, чтобы вы мне подражали. Сначала печальное лицо. Вспомните, как выглядит <i>грустный человек</i>. А теперь пусть каждый из вас сделает печальное лицо. Сейчас я покажу вам <i>свирепое лицо</i>. Представили, как это выглядит? Давайте все сведем брови, оскалим зубы и сожмем кулаки. Третье лицо – <i>счастливое</i>. Для этого давайте широко улыбнемся и прижмем руку к сердцу. Вы поняли, как выглядят эти три лица? Давайте попробуем еще раз: печальное, сви-</p>	3-15

№ п/п	Описание игры	Количество участников
	<p>репое, счастливое.</p> <p>Теперь разделитесь на пары и встаньте друг к другу спиной. Давайте еще раз изобразим все три выражения лица: печальное, свирепое, счастливое. Теперь вы сами будете выбирать одно из трех лиц. Когда я досчитаю до трех, вам надо быстро повернуться к партнеру и показать ему выбранное вами настроение.</p> <p>Ваша задача состоит в том, чтобы показать одинаковое с партнером выражение лица. Покажите свое лицо партнеру. У какой пары совпало настроение?</p> <p>По мере тренировки детей можно объединять в четверки, шестерки и т. д.</p>	

Заключение

Целью исследования была создание и апробация комплекса упражнений, направленного на формирование коммуникативной компетенции обучающихся, как условия эффективного общения во время учебно-воспитательного процесса.

Анализ результатов констатирующего этапа показал, что значительная часть испытуемых нуждаются в формировании коммуникативной компетенции. Для успешного формирования было необходимо изучить психолого-педагогическую литературу, определив методы и средства формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

В ходе проведения тренинговых упражнений участники эксперимента стали реже испытывать трудности в общении со сверстниками, старались проявлять инициативу в разговоре, а к сентиментальным проявлениям окружающих стали относиться с сочувствием и переживанием. Испытуемые стали более уверенны в общении, внимательны к собеседнику, научились высказывать свою точку зрения и прислушиваться к мнению других, старались понять не только слова, но еще мимику и жесты собеседника, в результате чего их общение стало более конструктивным. Обучающиеся научились строить свою речь более эмоционально, выразительно, логически, целенаправленно пытались выразить свои мысли, чувства и коммуникативные намерения.

Таким образом, результаты исследования наглядно показали повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверин, А.В. Психология детей и подростков [Текст] / А.В. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова, 1998. – 379 с.
2. Агавелян, Р.О. Формирование эмпатии у студентов-психологов: учеб. пособие [Текст] / Р.О. Агавелян. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – 66 с.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1 [Текст] / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 376 с.
5. Анищук, Е.В. О влиянии коммуникативных свойств личности учителя на отношения с учащимися [Текст] / Е.В. Анищук // Психологические вопросы формирования личности будущего учителя: межвузовский сб. науч. трудов. – М., 1986. – С. 64–89.
6. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: на материале проектирования образовательной среды медицинского университета [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Артюхина. – Волгоград, 2007. – 40 с.
7. Байбородова, Л.В. Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие [Текст] / Л.В. Байбородова. – Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2005. – 316 с.

8. Баниэль, А. Дети с неограниченными возможностями. Метод пробуждения мозга для улучшения жизни детей [Текст] / А. Баниэль. – Альпина Паблишер, 2019. – 333 с.
9. Баркер, Дж. Опережающее мышление [Текст] / Дж. Баркер. – Альпина Паблишер, 2020. – 227 с.
10. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Высш. шк., 1989. – 471 с.
11. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
12. Браус, Дж. Инвайронментальное образование в школах [Текст] / Дж. Браурс. – М.: ЭКСМО ПРЕСС, 2001. – 245 с.
13. Брокман, Дж. Во что мы верим, но не можем доказать [Текст] / Дж. Брокман. – Альпина Паблишер, 2018. – 340 с.
14. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение [Текст] / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
15. Букша, К.С. Управление деловой репутацией. Российская и зарубежная PR-практика [Текст] / К.С. Букша. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 144 с.
16. Бухвалов, В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества [Текст] / В.А. Бухвалов. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 344с.
17. Ванс, Э. Внушаемый мозг. Как мы себя обманываем и исцеляем [Текст] / Э. Ванс. – Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 275 с.
18. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
19. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–68.
20. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе [Текст] / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Изд-во «Просвещение», 1965. – 260 с.
21. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения [Текст] / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 114 с.

22. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов [Текст] / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

23. Дерябо, С.Д. Гроссмейстер общения: Иллюстрированный самоучитель психологического мастерства [Текст] / С.Д. Дерябо, В.А. Левин. – М.: Смысл; Раритет, 1998. – 192 с.

24. Десяева, Н.Д. Культура речи педагога: учеб. пособие для студ-в высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

25. Джефкинс, Ф. Паблик рилейшнз: учеб. пособие для вузов [Текст] / Ф. Джефкинс, Д. Ядин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 416 с.

26. Джурицкий, А.Н. Педагогика: история педагогических идей [Текст] / А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.

27. Дьюи, Д. Демократия и образование [Текст] / Д. Дьюи. – М.: Знание, 2000. – 269 с.

28. Жураковский, Г.Е. Очерки по истории античной педагогики [Текст] / Г.Е. Жураковский. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса, 1940. – 472 с.

29. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке [Текст] / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. М.: Просвещение, 2004. – 175 с.

30. Иган, Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык [Текст] / Дж. Иган // Практическая психология и психоанализ. – 2000. – № 2. – С.24 – 31.

31. Кабанова – Меллер, Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственного развития учащихся [Текст] / Е.Н. Кабанова – Меллер. – М., просвещение, 1968. – 288 с.

32. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

33. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

34. Клейнберг, С. Почему. Руководство по поиску причин и принятию решений [Текст] / С. Клейнберг. – Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 210 с.
35. Клустер, Д. Что такое критическое мышление [Текст] / Д. Клустер. – М.: ЦГЛ, 2005. – 320 с.
36. Койн, Дж. Вера против фактов [Текст] / Дж. Койн. – Альпина Паблишер, 2017. – 384 с.
37. Кохут, Х. Анализ самости. Системный подход к лечению нарциссических нарушений [Текст] / Х. Кохут; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 20003. – 367 с.
38. Кохут, Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией [Текст] / Х. Кохут // Антология современного психоанализа. Т. 1 / под ред. А.В. Россохина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2000. – 315 с.
39. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: Пите», 2000. – 922 с.
40. Леви, В. Искусство быть другим. Нестандартный ребенок [Текст] / В. Леви. – М.: Знание, 1981. – 285 с.
41. Леви, В. Искусство быть собой [Текст] / В. Леви. – М.: Знание, 1991. – 254 с.
42. Левитан, К.М. Культура педагогического общения [Текст] / К.М. Левитан. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1983. – 102 с.
43. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1979. – 280 с.
44. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
45. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
46. Лобанов, А.А. Основы профессионально-педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А.А. Лобанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.

47. Лозанов, Г. Суггестология. Методика преподавания иностранных языков за рубежом [Текст] / Г. Лозанов. – М.: Просвещение, 1976. – 228 с.

48. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – 280 с.

49. Мередит, К.С. Как учатся дети [Текст]: учебное пособие для проекта ЧПКМ / К.С. Мередит, Д.Л. Стилл, Ч. Темпл. – М.: 1997. – 547 с.

50. Монтень, М. О воспитании детей [Текст] / М. Монтень // Опыты: в 3 кн. Кн. первая и вторая. – М.: Политиздат, 1979. – С. 155-166.

51. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.

52. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / под ред. А.Н. Бодалева / В.Н. Мясищев. – М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

53. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце 19 – начале 20 вв.: сб. науч. тр. [Текст] / под ред. К.И. Салимовой. – М.: б.и., 1980. – 164 с.

54. Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока: сб. науч. тр. [Текст]. – М.: НИИ общ. педагогики, 1988. – 197 с.

55. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

56. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии [Текст] / В.Ю. Питюков. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»: «РОСПЕДАГЕНТСТВО», 1997. – 176 с.

57. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. – М. Академия, 2003. – 272 с.

58. Психологический словарь [Текст] / под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.

59. Роджерс, К. Клиентцентрированная терапия [Текст] / К. Роджерс, Э. Дорфман, Н. Хоббс, Т. Гордон. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1990. – 317 с.
60. Роджерс, К.Р. Становление личности [Текст] / К.Р. Роджерс. – Институт общегуманитарных исследований, 2006. – 168 с.
61. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. [Текст]. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
62. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. [Текст]. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – Т.2. – 672 с.
63. Руссо, Ж.-Ж. Об общественном договоре. Трактаты [Текст] / Ж.-Ж.. Руссо. – М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998. – 416 с.
64. Рязанова, Е.В. Организация педагогического процесса по формированию эмпатии как нравственного качества личности будущих учителей-сурдопедагогов: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.В. Рязанова. – М.: ПроСофт, 2005, 170 с.
65. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 240 с.
66. Суховершина, Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции [Текст] / Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная. – М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – 112 с.
67. Фурман, Б. Навыки ребенка в действии. Как помочь детям преодолеть психологические проблемы [Текст] / Б. Фурман. – Альпина Паблишер, 2019. – 235 с.
68. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб, 2000. – 487 с.
69. Чернышева, М.А. Культура общения [Текст] / М.А. Чернышева. – Л.: Знание, 1983. – 32 с.
70. Философский словарь [Текст] / под ред. М.М. Розенталя. – М.: Изд-во полит. лит., 1972. – 496 с.
71. Шкитина, Н.С. Исторический обзор становления и развития понятия эмпатии [Текст] / Н.С. Шкитина // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Серия 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания. – 2006. – № 12. – С. 39-44.

72. Шкитина, Н.С. Развитие эмпатических умений у будущего учителя [Текст] / Н.С. Шкитина // Проблема сущности человека и типа личности: материалы II и III регион. межвуз. конф. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 99-100.

73. Шкитина, Н.С. Роль эмпатического тренинга в подготовке будущего учителя [Текст] / Н.С. Шкитина // Модернизация общего и профессионального образования: материалы региональной науч.–практич. конф. (III Томинские чтения, 17 декабря 2004 г.). – Челябинск: Изд-во ЧГПУ. – 2005. – С. 50-53.

74. Шкитина, Н.С. Эмпатия как системообразующий фактор [Текст] / Н.С. Шкитина // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы IУ Всероссийской науч.–практич. конф.: в 7 ч. Ч. 6 / Южно-Уральск. гос. ун-т; ин-т доп. проф.-пед. образования. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. – С. 18-21.

75. Шкитина, Н.С. Эмпатия как составная часть педагогической морали [Текст] / Н.С. Шкитина // Актуальные проблемы нравственного воспитания учащейся молодежи: материалы регион. науч.-практ. конф., 28–29 марта 2001 г. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С. 92-94.

76. Эмпатический тренинг в подготовке будущего учителя: методические рекомендации [Текст] / сост. Н.А. Вахрушева, Н.С. Шкитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – 44 с.

77. Эннис, Р. Природа критического мышления: очертания критических взглядов и способностей мышления [Текст] / Р. Эннис. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2011. – 144 с.

78. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. – 128 с.

79. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. [Текст] / И.М. Юсупов. – СПб., 1995. – 34 с.

80. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

81. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316.
82. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... док-ра. пед. наук [Текст] / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.
83. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: Монография [Текст] / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.
84. Якунин, В.А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие [Текст] / В.А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.
85. Beres D., Arloy J. Fantasy and Identification in Empathy // The psychoanalytic quarterly. Vol. XLII, № 1, 1988.
86. Bozarth J.D. Empathy from Client-Centered Theory and Rogerian Hypothesis // Empathy Reconsidered/ New Directions in Psychotherapy. Edited by A.C. Bozarth and L.S. Greenberg, 1999.
87. Buie D. H. Empathy: its Nature and Limitations // Journal American Psychoanalytic Association. 29, 281, 307, 1981.
88. Eagle M. & Wolotzky D.L. Empathy: A Psychoanalytic Perspective // Empathy Reconsidered. New Directions in Psychotherapy. Edited by A.C. Bozarth and L.S. Greenberg, 1999.
89. Greenberg L.S. and Elliot R. Varieties of Emphatic Responding // Empathy Reconsidered. New Directions in Psychoteraphy. Edited by A.C. Bozarth and L.S. Greenberg, 1999.
90. Jacobs T.J. Isakover's Ideas of the Analitic Instrument and Contemporary Views of Analitic Listening // Journal of Clinical Psychoanalysis. Vol. 1, № 2, 1992.
91. Isakover O. Problems of Supervision // Journal of Clinical Psychoanalysis. Vol. 1, № 2, 1992.
92. Kohut H. How Does Analysis Cure? The University Chicago Press, 1984.

Научное издание

Наталья Сергеевна Шкитина

Подготовка студентов педагогических вузов
к формированию коммуникативной
компетенции обучающихся

Монография

Подписано в печать 05.12.2020 г.

Формат 60x84/16. Бумага офсетная.

Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman.

Уч.-изд. 6, 25, Усл.-печ. л. 10,23.

Тираж 500 экз.

Заказ № 477.

Отпечатано в типографии Южно-Уральского
государственного гуманитарно-педагогического университета
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69.