



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

И.В. Гурьянова
Г.В. Слепухина

**ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебно-методического пособия*

Магнитогорск
2019

Рецензенты:

директор МУ «Центр психолого-педагогической, медицинской
и социальной помощи» г. Магнитогорска
И.А. Шнерх

кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой психологии,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова»
О.П. Степанова

Гурьянова И.В., Слепухина Г.В.

Теории и технологии взаимодействия участников образовательного процесса: [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Инна Владимировна Гурьянова, Галина Владимировна Слепухина ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (2,36 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-1731-6

Пособие составлено в соответствии с типовой программой дисциплины «Теории и технологии взаимодействия участников образовательного процесса». В учебно-методическом пособии представлены методические рекомендации для студентов по изучению дисциплины «Теории и технологии взаимодействия участников образовательного процесса», рассмотрен порядок проведения лекционных и семинарских занятий, сформулированы задания для самостоятельной работы, контрольно-измерительные материалы, представлен диагностический инструментарий и список литературы.

Пособие предназначено для студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование Профиль Физическая культура; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Профиль Русский язык и литература; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Профиль Английский язык и немецкий язык; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Профиль Немецкий язык и английский язык; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Профиль Информатика и экономика.

УДК 316.6

ISBN 978-5-9967-1731-6

© Гурьянова И.В., Слепухина Г.В., 2019

© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2019

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА.....	9
Тема 1.1. Социально-психологические закономерности межличностного взаимодействия (2 ч.).....	9
Тема 1.2. Теории взаимодействия.....	19
Тема 1.3. Конфликтное взаимодействие (2 ч.).....	28
Тема 1.4. Педагогические конфликты (2 ч.).....	40
РАЗДЕЛ II. ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ И ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ...	45
Тема 2.1. Технологии взаимодействие в условиях дошкольных образовательных организаций (2 ч.).....	45
Тема 2.2. Психолого-педагогическое взаимодействие в условиях школы (4 ч.).....	59
Тема 2.3. Психолого-педагогическое взаимодействие в педагогическом коллективе (2 ч.).....	75
РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.	82
Тема 3.1. Психолого-педагогическая диагностика проблем взаимодействия участников образовательного процесса (2 ч.).....	82
Тема 3.2. Методы повышения эффективности психолого-педагогического взаимодействия в образовательном процессе (2 ч.).....	85
ТЕМЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ.....	89
ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ.....	94
ПРИМЕРНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ.....	95
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	97
ГЛОССАРИЙ.....	99
МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	104

ВВЕДЕНИЕ

Курс «Теории и технологии взаимодействия участников образовательного процесса» предусмотрен на первом курсе в первом семестре у студентов направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование Профиль Физическая культура; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Профиль Русский язык и литература; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Профиль Английский язык и немецкий язык; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Профиль Немецкий язык и английский язык; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Профиль Информатика и экономика.

Целями освоения дисциплины «Теории и технологии взаимодействия участников образовательного процесса» являются: формирование у студентов универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, позволяющих им успешно организовать взаимодействия участников образовательного процесса.

Задачи изучения дисциплины:

- научить студентов умело организовывать эффективное взаимодействие участников образовательного процесса;
- формировать у студентов профессиональные умения и навыки работы с детским коллективом;
- раскрыть особенности профессионального общения;
- способствовать развитию интереса и стремления в изучении механизмов педагогического взаимодействия;
- способствовать оптимизации позитивно направленного общения, умению программировать своё поведение в ситуации взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, быстро адаптироваться при выстраивании разнообразных контактов с детьми, студентами, коллегами, родителями.

В результате освоения дисциплины «Теории и технологии взаимодействия участников образовательного процесса» обучающийся должен обладать следующей компетенцией:

ОПК-7: способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

В результате изучения дисциплины студент должен **знать:**

- основы организации и особенности педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- виды и стратегии общения в образовательном процессе;
- психолого-педагогические основы субъектно-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса; основы организации деятельности педагога в гуманистической технологии педагогического взаимодействия;
- виды межличностных отношений педагогов с учащимися;
- условия развития эффективной совместной деятельности педагога и учащихся;

– принципы, формы и методы педагогического взаимодействия педагога с родителями по проблемам обучения, воспитания и развития детей;

- основные направления и инструментарий диагностики проблем взаимодействия в системе учитель-ученик; ученик-ученик; ученик-родитель;

- технологии эффективного педагогического взаимодействия педагога с воспитанниками, их семьями, педагогами и психологами образовательного учреждения.

уметь:

- организовывать взаимодействия субъектов педагогического процесса в различных формах на основе личностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;

- осуществлять взаимодействие с субъектами образовательного процесса на основе технологии субъект-субъектных отношений;

- использовать рекомендуемые методы и приемы для организации эффективного взаимодействия;

- диагностировать психолого-педагогические проблемы взаимодействия участников образовательного процесса;

- проектировать систему психолого-педагогических воздействий, направленных на преодоления трудностей во взаимодействии участников образовательного процесса;

владеть:

- практическими умениями и навыками, обеспечивающими полноту психолого-педагогического взаимодействия.

Методические рекомендации для студентов

Основными видами аудиторной работы студентов являются лекции и семинарские занятия. В ходе **лекций** преподаватель излагает и разъясняет основные, наиболее сложные понятия темы, а также связанные с ней теоретические и практические проблемы, дает рекомендации на семинарское занятие и указания на самостоятельную работу.

Семинарские занятия завершают изучение наиболее важных тем учебной дисциплины. Они служат для закрепления изученного материала, развития умений и навыков подготовки докладов, сообщений по психологии делового общения, приобретения опыта устных публичных выступлений, ведения дискуссии, аргументации и защиты выдвигаемых положений, а также для контроля преподавателем степени подготовленности студентов по изучаемой дисциплине.

Семинар предполагает свободный обмен мнениями по избранной тематике. Он начинается со вступительного слова преподавателя, формулирующего цель занятия и характеризующего его основную проблематику. Затем, как правило, заслушиваются сообщения студентов. Обсуждение сообщения совмещается с рассмотрением намеченных вопросов. Сообщения, предполагающие анализ публикаций по отдельным вопросам семинара, заслушиваются обычно в середине занятия. Поощряется выдвижение и обсуждение альтернативных мнений. В заключительном слове преподаватель подводит итоги обсуждения и объявляет оценки выступавшим студентам. В целях контроля подготовленности студентов и привития им навыков краткого письменного изложения своих мыслей преподаватель в ходе семинарских занятий может осуществлять текущий контроль знаний в виде тестовых заданий.

При подготовке к семинару студенты имеют возможность воспользоваться консультациями преподавателя. Вопросы для обсуждения и литература для подготовки к семинарам указаны в настоящих рекомендациях. Кроме указанных тем студенты вправе, по согласованию с преподавателем, избирать и другие интересующие их темы.

Качество учебной работы студентов преподаватель оценивает в конце семинара, выставляя в рабочий журнал текущие оценки. Студент имеет право ознакомиться с ними.

Одна из эффективных форм освоения учебного материала – это **подготовка сообщений**. Сообщение – это самостоятельная работа, анализирующая и обобщающая публикации по заданной тематике, предполагающая выработку и обоснование собственной позиции автора в отношении рассматриваемых вопросов. Подготовка сообщения – достаточно кропотливый труд. Его написанию предшествует изучение широкого круга первоисточников по психологии делового общения, монографий, статей, обобщение личных наблюдений. Рекомендуемое время сообщения - 10-12 минут.

Одним из основных видов деятельности студента является **самостоятельная работа**, которая включает в себя изучение лекционного материала, учебников и учебных пособий, первоисточников, подготовку сообщений, реферирова-

ние статей, выступления на групповых занятиях, выполнение заданий преподавателя.

Методика самостоятельной работы предварительно разъясняется преподавателем и в последующем может уточняться с учетом индивидуальных особенностей студентов. Время и место самостоятельной работы выбираются студентами по своему усмотрению с учетом рекомендаций преподавателя.

Самостоятельную работу над дисциплиной следует начинать с изучения программы, которая содержит основные требования к знаниям, умениям и навыкам обучаемых. Обязательно следует вспомнить рекомендации преподавателя, данные в ходе установочных занятий. Затем – приступить к изучению отдельных разделов и тем в порядке, предусмотренном программой.

Получив представление об основном содержании раздела, темы, необходимо изучить материал с помощью учебника. Целесообразно составить краткий конспект или схему, отображающую смысл и связи основных понятий данного раздела и включенных в него тем. Затем, как показывает опыт, полезно изучить выдержки из первоисточников. При желании можно составить их краткий конспект. Обязательно следует записывать возникшие вопросы, на которые не удалось ответить самостоятельно.

Некоторые общие рекомендации по изучению литературы

1) Всю учебную литературу желательно изучать «под конспект». Чтение литературы, не сопровождаемое конспектированием, даже пусть самым кратким – бесполезная работа. Цель написания конспекта по дисциплине – сформировать навыки по поиску, отбору, анализу и формулированию учебного материала. Эти навыки обязательны для любого специалиста с высшим образованием независимо от выбранной специальности, а тем более это важно для юриста, который работает с текстами (правовыми документами).

2) Написание конспекта должно быть творческим – нужно не переписывать текст из источников, но пытаться кратко излагать своими словами содержание ответа, при этом максимально его структурируя и используя символы и условные обозначения. Копирование и заучивание неосмысленного текста трудоемко и по большому счету не имеет большой познавательной и практической ценности.

3) При написании конспекта используется тетрадь, поля в которой обязательны. Страницы нумеруются, каждый новый вопрос начинается с нового листа, для каждого экзаменационного вопроса отводится 1-2 страницы конспекта. На полях размещается вся вспомогательная информация – ссылки, вопросы, условные обозначения и т.д.

4) В идеале должен получиться полный конспект по программе логики, с выделенными определениями, узловыми пунктами, примерами, неясными моментами, проставленными на полях вопросами.

5) При работе над конспектом обязательно выявляются и отмечаются трудные для самостоятельного изучения вопросы, с которыми уместно обратиться к преподавателю при посещении установочных лекций и консультаций, либо в индивидуальном порядке.

6) При чтении учебной и научной литературы всегда следить за точным и полным пониманием значения терминов и содержания понятий, используемых в тексте. Всегда следует уточнять значения по словарям или энциклопедиям, при необходимости записывать.

7) При написании учебного конспекта обязательно указывать все прорабатываемые источники, автор, название, дата и место издания, с указанием использованных страниц.

Подготовка к зачету

Изучение дисциплины «Теории и технологии взаимодействия участников образовательного процесса» завершается зачетом. К зачету допускаются студенты, которые систематически, в течение всего семестра работали на занятиях и показали уверенные знания по вопросам, выносившимся на групповые занятия.

Непосредственная подготовка к зачету осуществляется по вопросам, представленным в данном пособии. Тщательно изучите формулировку каждого вопроса, вникните в его суть, составьте план ответа. Обычно план включает в себя:

- показ теоретической и практической значимости рассматриваемого вопроса;
- обзор освещения вопроса в историческом аспекте;
- определение сущности рассматриваемого предмета;
- основные элементы содержания и структуры предмета рассмотрения;
- факторы, логика и перспективы эволюции предмета;
- показ роли и значения рассматриваемого материала для практической деятельности бакалавра.

План ответа желательно развернуть, приложив к нему ссылки на первоисточники с характерными цитатами.

РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Тема 1.1. Социально-психологические закономерности межличностного взаимодействия (2 ч.)

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.

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 в диалектико-материалистическом плане категорию взаимодействия, подчеркивает его специфику в органическом мире, в мире живой материи. «Жизнь есть процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел». Чем выше организация «тел», тем сложнее это взаимодействие. Во всех формах взаимодействия в неживой природе (классические примеры ветра и скалы, капли воды и камня) или объектов живой и неживой природы (человек — камень, металл) воздействие одного объекта приводит к разрушению другого. Объект, испытывающий воздействие, оказывается в пассивной, страдательной позиции. Он может участвовать во взаимодействии только силой своего природного сопротивления (отсюда и специальная наука «сопротивление материалов» — «сопромат»), неизбежно разрушаясь, исчезая.

В условиях взаимодействия «тел» живой природы, особенно взаимодействия людей, всегда есть активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна. Эта активность может быть инициальной или реактивной в плане агента действия или, точнее, его субъекта, если осуществляется деятельность. Особенно существенна субъектность для социального взаимодействия людей. С инициальной позиции активность может быть преобразующей или сохраняющей; она может быть созидающей, развивающей или разрушающей. С реактивной позиции, с позиции того, на кого оказывается воздействие, может быть выделена активность принятия или неприятия его, организации ответного воздействия, противостояния нежелательному воздействию или участия в совместном действии.

Здесь важно уточнить понятие направленности, вектора реактивности. Реактивность означает ответную, вызванную активность, т.е. по отношению к самому действию реактивности его субъект всегда активен. В то же время по инициативе взаимодействия один из агентов действия начинает, инициирует его, другой — отвечает на эту инициативу своими действиями. Такая ситуация служит основанием неправомерности отождествления только инициирующего агента с субъектом, а реагирующего — с объектом. Они оба активны в тех действиях, деятельности, которую осуществляют, они оба — субъекты взаимодействия.

Активность есть основная характеристика взаимодействующих сторон в процессе 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, интеллектуальная 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 процессе восприятия при построении модели воздействующего на него объекта (процесса, явления). Согласно теории уподобления (А.Н. Леонтьев), было показано (О.В. Овчинникова, Ю.Б. Гиппенрейтер), что даже на уровне отдельного органа (и в частности, наименее праксического органа – слуха) осуществляется встречная активность в виде построения образа, уподобляющего воздействующий эффект. Построение уподобляющей модели (В.П. Зинченко) при восприятии объекта есть форма активности взаимодействующей стороны, находящейся в реактивной позиции. В-третьих, это общеповеденческая активность, проявляющаяся во всем многообразии ее (вербальных, невербальных) поведенческих и деятельностных форм. В силу того, что активность характеризует обе стороны взаимодействия, они обе имеют качество субъектности.

Общество не состоит из отдельных индивидов, а выражает сумму тех связей и отношений, в которых данные индивиды находятся друг с другом. Основу этих связей и отношений составляет взаимодействие людей.

Взаимодействие – это процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

Именно причинная обусловленность составляет главную особенность взаимодействия, когда каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие объектов и их структур. Если при взаимодействии обнаруживается противоречие, то оно выступает источником самодвижения и саморазвития явлений и процессов.

Во взаимодействии реализуется отношение человека к другому человеку как к субъекту, у которого есть свой собственный мир. Взаимодействие человека с человеком в обществе – это и взаимодействие их внутренних миров: обмен мыслями, идеями, образами, влияние на цели и потребности, воздействие на оценки другого индивида, его эмоциональное состояние.

Под взаимодействием в отечественной социальной психологии, кроме того, обычно понимается не только влияние людей друг на друга, но и непосредственная организация их совместных действий, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность. Само же взаимодействие в этом случае выступает как систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны других людей. Совместная жизнь и деятельность в отличие от индивидуальной имеет вместе с тем более жесткие ограничения любых проявлений активности-пассивности индиви-

дов. Это вынуждает людей строить и согласовывать образы «Я – Он», «Мы – Они», координировать усилия между собой. В ходе реального взаимодействия формируются также адекватные представления человека о себе, других людях, их группах. Взаимодействие людей выступает ведущим фактором в регуляции их самооценок и поведения в обществе.

Особенности взаимодействия. Обычно различают межличностное и межгрупповое взаимодействие.

Межличностное взаимодействие – это случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты и связи двух и более человек, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок.

Основными признаками такого взаимодействия выступают:

- наличие внешней по отношению к взаимодействующим индивидам цели (объекта), достижение которой предполагает взаимные усилия;
- эксплицированность (доступность) для наблюдения со стороны и регистрации другими людьми;
- ситуативность – достаточно жесткая регламентация конкретными условиями деятельности, нормами, правилами и интенсивностью отношений, в силу чего взаимодействие становится достаточно изменчивым феноменом;
- рефлексивная многозначность — зависимость его восприятия от условий осуществления и оценок его участников.

Межгрупповое взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных субъектов (объектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и своеобразный характер отношений. Обычно оно имеет место между целыми группами (а также их частями) и выступает как интегрирующий (или дестабилизирующий) фактор развития общества.

Основу межгруппового взаимодействия составляет функционирование феноменов «мы» и «они». Всякая общность людей, любые отношения между ними возникают, укрепляются и функционируют лишь до тех пор, пока сохраняется осознание чувства «мы», т.е. пока все люди (или их большинство) считают себя принадлежащими к данной группе, идентифицируют себя с ней. «Мы» есть не что иное, как отражение в сознании конкретной социальной общности факта объективных Условий сосуществования ее представителей.

Но для устойчивости феномена «мы» неизбежно должен существовать феномен «они», т.е. другая группа, не похожая, отличающаяся от нас. Именно осознание того, что есть «они», в свою очередь порождает стремление самоопределиться по отношению к «ним», обособиться от «них» в качестве «мы». Анализируя идею Л. Фейербаха о замене категории «я» как субъекта познания на категорию «я и ты», один из известнейших ученых нашей страны Б.Ф. Поршнев пришел к выводу: социальная психология становится наукой лишь тогда, когда на место исходного психологического явления ставится не «я и ты», а «мы и они», а на место отношений двух личностей – отношение двух общностей (Поршнев Б.Ф., 1967).

Феномен «они», точно так же как и феномен «мы», имеет свою реальную основу: если объективные условия жизни и деятельности людей, психологическим отражением которых являются феномены «мы» и «они», совпадут, окажутся одинаковыми, то противопоставление одной общности другой рано или поздно угаснет.

Тем не менее «мы» всегда наделяли себя большим количеством достоинств, чем «они». Люди склонны переоценивать достоинства «своей» нации и, наоборот, преуменьшать сильные стороны других. Что же касается недостатков, то здесь все наоборот. Известная пословица о том, что «в чужом глазу видна и соринка, а в своем и бревна не заметишь», как раз наглядно характеризует эту закономерность.

«Наши» идеи, взгляды, чувства, поведение более правильны, более справедливы, чем «их». При этом речь идет не о реальном сравнении, т.е. не о том, что лучше, если исходить из здравого смысла и житейской логики. Такого сопоставления простой человек обычно не делает. «Чужое» кажется «плохим» не потому, что оно по каким-то причинам хуже «своего», а потому, что оно «чужое».

Для лучшего понимания сущности взаимодействия необходимо представлять прежде всего гносеологию возникновения и развития взаимодействия, понимая ее как сложный многоэтапный процесс превращения (преобразования) одних социально-психологических явлений в другие.

Можно разделить процесс взаимодействия людей на три этапа (уровня): начальный, средний и заключительный.

Начало взаимодействия. На *первом этапе* (начальном уровне) взаимодействие представляет собой простейшие первичные контакты людей, когда между ними имеет место лишь определенное первичное и очень упрощенное взаимное или одностороннее «физическое» влияние друг на друга с целью обмена информацией и общения, которое в силу конкретных причин может и не достигать своей цели, а потому и не получать всестороннего развития.

Главное в успехе первичных контактов заключается вприятии или неприятии партнерами по взаимодействию друг друга. При этом они не составляют простой суммы индивидов, а являются некоторым совершенно новым и специфическим образованием связей и отношений, которое регулируется реальным или воображаемым (представляемым) различием – сходством, подобием-контрастом людей, включенных в совместную деятельность (практическую или умственную). Различия между индивидами – одно из основных условий развития их взаимодействий (общения, отношений, совместимости, срабатываемости), а также их самих как личностей.

Любой контакт обычно начинается с конкретно-чувственного восприятия внешнего облика, особенностей деятельности и поведения других людей. В этот момент, как правило, доминируют эмоционально-поведенческие реакции индивидов. Отношения приятия-неприятия проявляются в мимике,

Понятие «контакт» употребляется в нескольких значениях. «Контакт» может означать прикосновение (от лат. *contactus*, *contingo* – трогать, прикасаться, захватывать, доставать, достигать, иметь отношение с кем-либо). В психологии

контактом называют сближение субъектов во времени и пространстве, а также некую меру близости в отношениях. В связи с этим в одних случаях говорят о «хорошем» и «тесном», «непосредственном» или, наоборот, о «слабом», «неустойчивом», неустоявшемся, «опосредованном» контакте; в других случаях – о контакте как о необходимом условии правильного взаимодействия. Наличие контакта, т.е. известной стадии близости, всегда рассматривается как желательная основа эффективного взаимодействия.

Жесты, поза, взгляд, интонация свидетельствуют о стремлении закончить или продолжить общение. Они свидетельствуют о том, нравятся ли люди друг другу. Если нет, то следуют обоюдные или односторонние реакции отвержения (скольжение взгляда, отдергивание руки при пожатии, отворачивание головы, тела, отгораживающие жесты, «кислая мина», суетливость, убегание и т.п.) или прекращения установившегося контакта. И наоборот, люди обращаются к тем, кто улыбается, смотрит прямо и открыто, разворачивается анфас, отвечает бодрой и веселой интонацией, к тем, кто заслуживает доверия и с кем можно развивать дальнейшее сотрудничество на основе совместных усилий.

Безусловно, приятие или неприятие партнерами по взаимодействию друг друга имеет и более глубокие корни. Можно различать научно обоснованные уровни *однородности-разнородности* (степени сходства-различия) участников взаимодействия (Обозов Н.Н., 1989). *Первый (нижний) уровень* есть соотношение индивидуальных (природных) и личностных параметров (темперамента, интеллекта, характера, мотивации, интересов, ценностных ориентации) людей. Особое значение в межличностном взаимодействии имеют возрастные и половые различия партнеров.

Второй (верхний) уровень однородности-разнородности (степени подобия-контраста участников межличностного взаимодействия) есть соотношение (сходство-различие) мнений в группе, отношений (в том числе симпатий-антипатий) к себе, партнерам или другим людям и к предметному миру (в том числе к совместной деятельности). Второй уровень подразделяется на подуровни: первичный (или исходный) и вторичный (или результативный). Первичный подуровень есть исходное, данное до межличностного взаимодействия соотношение мнений (о мире предметов и себе подобных). Второй подуровень есть соотношение (сходство-различие) мнений и отношений как следствие межличностного взаимодействия, обмена мыслями и чувствами между участниками совместной деятельности.

Большую роль во взаимодействии на его начальном этапе играет и эффект конгруэнции, т.е. подтверждение взаимных ролевых ожиданий, единый резонансный ритм, созвучность переживаний участников контакта.

Конгруэнция предполагает минимум рассогласований в узловых моментах линий поведения участников контакта, следствием чего является снятие напряжения, возникновение доверия и симпатии на подсознательном уровне.

Конгруэнция усиливается вызванными у партнера ощущением соучастия, интересом, поисковой взаимной активностью на основе его потребностей и жизненного опыта. Конгруэнция может появиться с первых минут контакта между ранее незнакомыми партнерами, а может не возникнуть вообще. Нали-

чие конгруэнции говорит о повышении вероятности того, что взаимодействие будет продолжено. В этом смысле стремиться достигнуть конгруэнции следует с первых минут контакта.

К основным факторам достижения конгруэнции обычно относятся:

а) переживание сопринадлежности, которое возникает в случаях:

- когда цели субъектов взаимодействия связаны между собой;
- когда существует основа для межличностного сближения;
- принадлежности субъектов к одной социальной группе;

б) эмпатия, которая легче реализуется:

- при установлении эмоционального контакта;
- при сходстве поведенческих и эмоциональных реакций партнеров;
- при наличии одинаковых чувств к какому-то предмету;
- когда привлекается внимание к чувствам партнеров (например, они просто описываются);

в) идентификация, которая усиливается:

- при живости, разнообразии поведенческих проявлений взаимодействующих сторон;
- когда человек видит в другом черты своего характера;
- когда партнеры как бы меняются местами и ведут обсуждение с позиций друг друга;
- при ссылках на прежние случаи;
- при общности мыслей, интересов, социальных ролей и позиций.

В результате конгруэнции и действенных первичных контактов устанавливается *обратная связь между людьми*, представляющая собой процесс взаимонаправленных ответных действий, который служит поддержанию последующего взаимодействия и в ходе которого осуществляется также намеренное или ненамеренное сообщение другому лицу того, как его поведение и действия (или их последствия) восприняты или пережиты.

Можно выделить три основные функции обратной связи. Она выступает обычно: 1) регулятором поведения и действий человека; 2) регулятором межличностных отношений; 3) источником самопознания.

Обратная связь бывает разных видов, и каждый ее вариант соответствует той или иной специфике взаимодействия людей и установления между ними устойчивых отношений. Обратная связь может быть: а) вербальной (передаваемой в виде речевого сообщения); б) невербальной, т.е. осуществляемой посредством мимики, позы, интонации голоса и т.д.; в) выраженной в форме действия, ориентированного на проявление, показ другому человеку понимания, одобрения и выраженного в совместной активности. Обратная связь может быть непосредственной и отсроченной во времени. Она может быть ярко, эмоционально окрашена и передаваться как некое переживание, а может быть с минимальным переживанием эмоций и ответных поведенческих реакций (Соловьева О.В., 1992). В разных вариантах совместной деятельности уместны свои виды обратной связи. Неумение использовать обратную связь существенно затрудняет взаимодействие людей, снижая его эффективность. Благодаря обратной связи в ходе взаимодействия люди уподобляются друг другу, приводят свое состояние,

эмоции, поступки и действия в соответствие с разворачивающимся процессом взаимоотношений.

Сложившаяся психологическая общность партнеров укрепляет их контакты, приводит к развитию взаимосвязей между ними, способствует преобразованию их личных отношений и действий в совместные. Установки, потребности, интересы, отношения в целом, выступая как мотивы, определяют перспективные направления взаимодействия партнеров, в то время как его тактика регулируется еще и взаимным пониманием личностных особенностей людей, их образами-представлениями друг о друге, о себе, задачах совместной активности.

При этом регуляция взаимодействия и взаимоотношений людей осуществляется не одним, а целой группой образов. Помимо образов-представлений партнеров друг о друге, в систему психологических регуляторов совместной деятельности входят образы-представления о себе (я-концепция), представления партнеров о впечатлении, произведенном ими друг на друга, идеальный образ общественной роли, которую выполняют партнеры, взгляды на возможные результаты совместной деятельности. Эти образы-представления вместе не всегда четко осознаются людьми в процессе взаимодействия. Они чаще выступают как неосознанные впечатления и не находят выхода в понятийную сферу мышления субъектов совместной деятельности. Вместе с тем психологическое содержание, заключенное в установках, мотивах, потребностях, интересах, отношениях, проявляется посредством волевых действий в различных формах направленного на партнера поведения.

Развитие взаимодействия. На *среднем этапе* (уровне) взаимодействия людей, который получил название продуктивной совместной деятельности, постепенно развивающееся активное сотрудничество находит все большее выражение в эффективном решении проблемы соединения взаимных усилий партнеров.

Обычно различают три формы, или модели, организации совместной деятельности: 1) каждый участник делает свою часть общей работы независимо от другого; 2) общая задача выполняется последовательно каждым участником; 3) имеет место одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными. Их реальное существование зависит от условий деятельности, ее целей и содержания.

Общие устремления людей вместе с тем могут привести к столкновениям в процессе согласования позиций. В результате люди вступают в отношения «согласия-несогласия» друг с другом. В случае согласия происходит вовлечение партнеров в совместную деятельность. При этом осуществляется распределение ролей и функций между участниками взаимодействия. Эти отношения вызывают особую направленность волевых усилий у субъектов взаимодействия. Оно связано либо с уступкой, либо с завоеванием определенных позиций. Поэтому от партнеров требуются проявления взаимной терпимости, собранности, настойчивости, психологической подвижности и других волевых качеств личности, опирающихся на интеллект и высокий уровень сознания и самосознания личности.

Вместе с тем в это время взаимодействие людей активно сопровождается или опосредуется проявлением сложных социально-психологических феноменов, получивших название *совместимости-несовместимости* (или *срабатываемости-не-срабатываемости*). Как межличностные отношения и общение являются специфическими формами взаимодействия, так совместимость и срабатываемость должны считаться его особыми составляющими элементами (Обозов Н.Н., 1980). Межличностные отношения в группе и совместимость (физиологическая и психологическая) ее членов порождают еще одно важнейшее социально-психологическое явление, которое принято называть «психологическим климатом».

Различают несколько видов совместимости. *Психофизиологическая* совместимость основывается на взаимодействии особенностей темперамента, потребностей индивидов. *Психологическая* совместимость предполагает взаимодействие характеров, интеллектов, мотивов поведения. *Социально-психологическая* совместимость предусматривает согласование социальных ролей, интересов, ценностных ориентации участников. Наконец, *социально-идеологическая* совместимость основана на общности идеологических ценностей, на сходстве социальных установок (по интенсивности и направленности) относительно возможных фактов действительности, связанных с реализацией этнических, классовых и конфессиональных интересов. Между этими видами совместимости нет четких границ, тогда как крайние уровни совместимости, например, физиологический, социально-психологический и социально-идеологический климат, имеют очевидные различия (Обозов Н.Н., 1980).

В совместной деятельности заметно активизируется контроль со стороны самих участников (самоконтроль, самопроверка, взаимный контроль, взаимная проверка), что оказывает влияние на исполнительскую часть деятельности, в том числе на скорость и точность индивидуальных и совместных действий.

В то же время следует помнить: двигателем взаимодействия и совместной деятельности выступает прежде всего именно мотивация его участников. Существует несколько видов социальных мотивов взаимодействия (т.е. мотивов, по которым человек вступает во взаимодействие с другими людьми):

- 1) максимизации общего выигрыша (кооперация);
- 2) максимизации собственного выигрыша (индивидуализм);
- 3) максимизации относительного выигрыша (конкуренция);
- 4) максимизации выигрыша другого (альтруизм);
- 5) минимизации выигрыша другого (агрессия);
- 6) минимизации различий в выигрышах (равенство) (Битянова М.Р., 2001).

В рамки этой схемы могут быть в общем виде помещены и все возможные побуждения, детерминирующие социальное взаимодействие людей: интерес к определенной деятельности и конкретным людям, средства общения, результаты сотрудничества, характер отношений между партнерами и т.д. Однако наиболее значимыми для понимания взаимодействия являются именно указанные выше.

Осуществляемый участниками совместной деятельности взаимный контроль друг за другом может привести к пересмотру индивидуальных мотивов

деятельности, если имеют место значительные различия по их направленности и уровню, в результате чего индивидуальные мотивы людей начинают координироваться.

В ходе этого процесса происходит постоянное согласование мыслей, чувств, отношений партнеров по совместной жизнедеятельности. Оно облекается в различные формы влияния людей друг на друга. Одни из них побуждают партнера к действиям (приказ, просьба, предложение), другие санкционируют действия партнеров (согласие или отказ), третьи вызывают на дискуссию (вопрос, рассуждение). Сама же дискуссия может происходить в форме освещения, беседы, диспута, конференции, семинара и целого ряда других видов межличностных контактов.

Однако выбор форм воздействия чаще продиктован функционально-ролевыми взаимосвязями партнеров в совместной работе. Например, контрольная функция руководителя побуждает его к более частому использованию приказов, просьб и санкционирующих ответов, в то время как педагогическая функция того же руководителя требует более частого использования дискуссионных форм взаимодействия. Таким образом реализуется процесс взаимовлияния партнеров по взаимодействию. Посредством него люди «обрабатывают» друг друга, стремясь к изменению и преобразованию психических состояний, установок и в конечном счете поведения и психологических качеств партнеров по совместной деятельности.

Взаимовлияние как изменение мнений и оценок может быть ситуативным, когда этого требуют обстоятельства. В результате повторяющихся изменений мнений и оценок происходит формирование устойчивых оценок и мнений, сближение которых приводит к поведенческому, эмоциональному и когнитивному единству участников взаимодействия. Это в свою очередь приводит к сближению интересов и ценностных ориентации, интеллектуальных и психологических особенностей партнеров.

Регуляторами взаимовлияний людей друг на друга являются механизмы внушения, конформности и убеждения, когда под действием мнений, отношений одного партнера изменяются мнения, отношения другого партнера. Они формируются на базе более глубокого свойства живых систем – подражания. В отличие от последнего внушение, конформность и убеждение регулируют межличностные нормы мыслей и чувств.

Внушение – это такое влияние на других людей, которое они воспринимают неосознанно.

Конформность – в отличие от внушения представляет собой явление сознательного изменения мнений, оценок. Ситуативно и сознательно конформность позволяет поддерживать и согласовывать представления (нормы) по поводу происходящих событий в жизни и деятельности людей. Разумеется, события имеют различную степень значимости для тех, кто вынужден их оценивать.

Убеждение – это процесс длительного воздействия на другого человека, в ходе которого он сознательно усваивает нормы и правила поведения партнеров по взаимодействию.

Сближение или изменение взаимных точек зрения и мнений затрагивает все сферы и уровни взаимодействующих людей. В условиях решения конкретных текущих задач жизни и деятельности, и особенно общения, их конвергенция-дивергенция представляет собой своеобразный регулятор межличностного взаимодействия. Если сближение оценок и мнений формирует единый «язык», групповые нормы отношений, поведения и деятельности, то их расхождение выступает в качестве движущей силы развития межличностных отношений и групп.

Межличностные взаимовлияния зависят от степени *определенности-неопределенности* (очевидности-неочевидности) фактов, событий, явлений, по которым принимаются те или иные решения. Исследователями обнаружена следующая зависимость: при высокой определенности (очевидности) задачи вероятность изменения оценок и мнений меньшая, адекватность же их решения более высокая. При высокой неопределенности (неочевидности) задачи вероятность изменений оценок и мнений большая, адекватность же их решения менее высокая. Данную зависимость можно назвать законом «социально-психологической целесообразности», которая в целом указывает на то, что в условиях обсуждения мнений, оценок возрастает их адекватность реальному положению дел.

Высший уровень взаимодействия. *Заключительным этапом* (высшим уровнем) взаимодействия всегда выступает исключительно эффективная совместная деятельность людей, сопровождающаяся взаимопониманием. Взаимопонимание людей – это такой уровень их взаимодействия, при котором они осознают содержание и структуру настоящего и возможного очередного действия партнера, а также взаимно содействуют Достижению единой цели. Для взаимопонимания недостаточно совместной деятельности, нужно *взаимосодействие*.

Оно исключает свой антипод – *взаимопротиводействие*, с появлением которого возникают недопонимание, а потом и непонимание человека человеком. В то же самое время взаимное непонимание – одна из существенных предпосылок распада взаимодействия людей или причина самых разнообразных межличностных затруднений, конфликтов и т.д.

Существенной характеристикой взаимопонимания всегда выступает его *адекватность*. Она зависит от целого ряда факторов: от типа отношений между партнерами (отношений знакомства и приятельства, дружеских, любовных и супружеских отношений), товарищеских (деловых по сути отношений), от знака или валентности отношений (симпатий, антипатий, индифферентных отношений); от степени возможной объективации, проявляемости свойств личности в поведении и деятельности людей (общительность, например, легче всего наблюдается в процессе взаимодействия общения). Важное значение в адекватности, как точности, глубине и широте восприятия и интерпретации, имеют мнение, оценка других более или менее значимых людей, групп, авторитетных лиц.

Для правильного анализа взаимопонимания можно соотнести два фактора – социометрический статус и степень подобия по нему. При этом выясняется

следующее: устойчиво взаимодействуют (дружат) друг с другом лица, имеющие разные социально-психологические статусы в коллективе; отвергают друг друга, т.е. испытывают межличностное неприятие, те лица, которые сходны по статусу и он у них недостаточно высок (значимые различия).

Исследования показывают, что в парах взаимоотвергающих друг друга людей чаще всего встречаются сочетания «холерик – холерик», «сангвиник – сангвиник» и «флегматик – сангвиник». Не было ни одного случая взаимных отрицаний в паре типа «флегматик – флегматик». В дружеских парах нет ни одного случая сочетаний «холерик – холерик», «сангвиник – сангвиник», а в парах взаимоотвергающих друг друга людей таких сочетаний большинство.

Более широкий диапазон сочетаний с другими типами темперамента имеют меланхолики, которые устойчиво сохраняют межличностную привлекательность к себе подобным, с флегматиками и сангвиниками. Сочетание же меланхолика с холериком встречается только один раз: холерики в силу своей раздражительности, «безудержности» плохо уживаются (несовместимы) с меланхоликами и другими холериками, а меланхолики лучше совместимы с флегматиками и сангвиниками (Обозов Н.Н., 1989).

Таким образом, взаимодействие – сложный многоэтапный и многогранный процесс, в ходе которого осуществляются общение, восприятие, взаимоотношения, взаимовлияние и взаимопонимание людей.

Вопросы для самопроверки

1. В чем заключается взаимодействие и каковы формы его проявления?
2. Какова динамика взаимодействия?
3. Что такое обратная связь во взаимодействии?
4. Какие виды социальных мотивов взаимодействия существуют?
5. Что является регуляторами взаимовлияний людей друг на друга?
6. Что характерно для высшего уровня взаимодействия?

Тема 1.2. Теории взаимодействия

В настоящее время в западной науке существует множество точек зрения, объясняющих причины взаимодействия людей (табл. 1).

Существует несколько теорий, объясняющих межличностное взаимодействие. Наиболее известные из них: теория обмена, символический интеракционизм, теория управления впечатлениями, психоаналитическая теория.

Теории взаимодействия

Название теории	Фамилии ведущих представителей. Основная идея теории
Теория обмена	Джорж Хоманс. Люди взаимодействуют друг с другом на основе своего опыта, взвешивая возможное вознаграждение и затраты
Символический интеракционизм	Джордж Мид, Герберт Блумер. Поведение людей по отношению друг к другу и к предметам окружающего мира определяется значениями, которые они им придают
Управление впечатлениями	Эрвин Гофман. Ситуации социального взаимодействия подобны драматическим спектаклям, в которых актеры стремятся создавать и поддерживать благоприятные впечатления
Психоаналитическая теория	Зигмунд Фрейд. На межличностное взаимодействие оказывают сильное влияние представления, усвоенные в раннем детстве, и конфликты, пережитые в этот период жизни
Трансактный анализ	Эрик Берн. Каждый участник взаимодействия находится в одной из трех позиций, которые условно обозначаются как «Дитя», «Родитель» и «Взрослый»

Символический интернационализм

В рамках символического интернационализма, направления в социологии, созданного Дж. Мидом, взаимодействие (интеракция) рассматривается как обмен символами. Люди реагируют не только на поступки других людей, но и на их намерения, т. е. «разгадывают» намерения других людей, анализируя их поступки, как бы «ставя себя на место другого человека», «принимая роль другого». С позиции символического интеракционизма, взаимодействие между людьми рассматривается как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них.

Интеракционисты подчеркивают, что язык, речь – главный фактор человеческого взаимодействия. Язык имеет символическую природу, любой языковой символ (слово) является частным значением, возникшим в результате частного взаимодействия и имеющим договорную природу, т. е. люди, стремясь к достижению практических результатов в кооперации друг с другом, договаривались о принятии определенного значения за определенным словом. Сходное понимание слов, жестов, других символов облегчает взаимодействие, позволяет интерпретировать поведение друг друга.

Понимая поведение друг друга, люди меняют свое поведение, приспосабливая свои поступки к действиям другого, координируя свои действия с другими людьми, обучаясь видеть себя глазами группы, обучаясь учитывать ожидания других людей.

Социальные ожидания – экспектации – влияют на поведение человека, он вынужден вести себя так, как требуют нормы поведения, как ожидают другие люди и общество в целом, реализуя те права и обязанности, которые присущи его социальной роли.

Социальная роль – относительно устойчивый шаблон поведения (включая действия, мысли, чувства), выработанный в данном обществе для выполнения определенной социальной функции, для реализации определенного социального статуса. Социальный статус – это совокупность прав и обязанностей человека, обусловленных его положением в определенной социальной системе и иерархии общественных отношений. Социальный статус связан с системой социальных ожиданий (от человека ждут определенных действий, человек ждет

от других определенного отношения к себе). Если поведение человека расходится с ожиданиями, если он плохо выполняет свою роль, то окружающие люди, группа применяют к нему социальные санкции принуждения: насмешки, бойкот, угрозы, неодобрение, наказание и т. п.

Таким образом, чтобы взаимодействовать, люди должны интерпретировать значения и намерения других. Это осуществляется с помощью процесса принятия роли, при этом индивид путем воображения ставит себя на место человека, с которым осуществляется общение. Через принятие роли индивиды развивают «самость» – способность людей представлять себя в качестве объектов своей собственной мысли, что обеспечивает превращение внешнего социального контроля в самоконтроль

Можно выделить 3 типа реализации ролей: «подражание», «исполнение», «выбор».

- подражание является характерным для раннего возраста, происходит примеривание на себя позиций, экспектаций, шаблонов поведения разных социальных ролей;

- исполнение – есть результат взаимодействия социального «Я» человека и ролевых экспектаций;

- выбор – если к человеку предъявляются противоположные социальные требования, может возникнуть конфликт ролей, и тогда человек осуществляет выбор какой-то роли, игнорируя другие требования и роли, другие группы людей, при этом человек отходит от лиц, которые его недооценивают и стремится сблизиться с теми, кто его ценит, с теми группами, которые становятся значимыми, важными, ценными, референтными для него.

Теория управления впечатлениями

В теории «управления впечатлениями» Э. Гоффман рассматривает взаимодействие людей как своеобразную театральную пьесу, где люди разыгрывают роли и представление, являясь одновременно и режиссером, и актером, тщательно охраняя места своих «частных кулис», где они могут расслабиться после представления. Эту концепцию Гоффмана называют драматургическим подходом или концепцией «управления впечатлениями», т. е. люди сами создают ситуации, чтобы выразить символические значения, с помощью которых они производят хорошее впечатление на других, стараются «сохранить свое лицо», если по каким-то причинам произвели невыгодное впечатление. Гоффман писал: «Мы не считаем за людей тех, кто отмечен каким-нибудь позорным клеймом», поэтому люди стремятся скрыть свой позор любой ценой.

Этнометодология

К символическому интеракционизму примыкает этнометодология (основоположник – Г. Гарфинкель). Предметом изучения в этнометодологии являются принятые на веру правила, регулирующие взаимодействие между людьми. (Эти правила могут определять, когда уместно что-то сказать, или промолчать, или пошутить и т. п.) Эти правила могут быть специфичными при взаимодействии с людьми, которых очень хорошо знаем. Если человек нарушает эти правила, то взаимодействие с людьми резко затрудняется и последствия могут быть непредсказуемыми.

Правила и «само собой разумеющиеся положения, мнения, запасы знания», имеющиеся у людей, и составляют основу социального мира, т. е. идеи, ценности, правила, нормы видятся центром социальной жизни и взаимодействия.

Этнометодология изучает методы, с помощью которых люди создают социальный порядок: ценности, нормы, верования – основа социального порядка, но они сами могут изменяться, отмирать, иметь свою внутреннюю структуру. Описывая ситуацию, устанавливая связи между значениями, проясняя их смысл, люди приходят к установлению каких-то правил, к согласию, к социальной стабильности. Социальная структура рассматривается как продукт взаимодействия, как следствие отношения между «поверхностными» и «глубокими» правилами, где «поверхностные правила» – это нормы социальной жизни, а «глубокие, интерпретационные правила» являются основой возникновения и существования любых значений, основой любого воспитания и обучения (А. Сикурел).

Выработка единых критериев, стандартов поведения людей по отношению друг к другу объединяет людей. Т. Парсонс назвал символическими посредниками эти единые критерии, которые понятны всем и все готовы ими пользоваться. К их числу он отнес систему ценностей, деньги, закон, власть, которые создают возможность регулировать социальные связи на основе социокультурных, экономических и политических критериев. Общество через нормы, ценности, стандарты поведения как бы устанавливает определенный набор социальных характеристик, которыми должен обладать любой участник общественной жизни, независимо от его индивидуальных особенностей. Система ценностей, возникшая для регулирования отношений в обществе в целом, во многом подчиняет себе социальные механизмы регуляции межличностных отношений на микроуровне.

Бихевиористический подход

В рамках бихевиористического подхода взаимодействие является процессом обмена позитивными исходами, в котором каждый человек стремится получать психологическую выгоду и имеет возможность влиять на выигрыш другого.

Бихевиористская ориентация включает в качестве одного из методологических принципов принцип гедонизма. Доктрина психологического гедонизма, одна из старейших доктрин психологии, на протяжении истории принимала различные формы. В частности, она нашла воплощение в известном «законе эффекта» Торндайка, в современных вариантах теории подкрепления с ее акцентом на роли «вознаграждения», «удовольствия», «редукции напряжения» и т.п. В социальной психологии, по мнению ряда исследователей, «точка зрения гедонизма обычно выражается в терминах доктрины «экономического человека». Эта доктрина рассматривает «человеческое поведение как функцию его платежа; его (человеческого поведения) сумма и вид зависят от суммы и вида вознаграждения и наказания, которые оно приносит». Указанная точка зрения лежит в основе широко известной на Западе работы Д. Тибо и Г. Келли «Соци-

альная психология групп», представляющей собой одну из попыток приложения бихевиоризма к анализу групповых процессов.

Чаще всего позиция Тибо и Келли фигурирует под наименованием «теория взаимодействия исходов». Сами же авторы подчеркивают, что их подход правильнее квалифицировать как точку зрения, или *frame of reference*, а не как теорию. Основное внимание Тибо и Келли уделяют фактору «взаимного обмена вознаграждениями и наказаниями» в контексте интеракции (взаимодействия). Суть подхода состоит в следующем. Всякое межличностное отношение – это взаимодействие. Для анализа преимущественно берется взаимодействие в диаде. «Диадическое взаимодействие наиболее вероятно будет продолжаться и позитивно оцениваться, если участники такого взаимодействия «выгадывают» от него». Эту основную посылку нужно понимать следующим образом. Во-первых, социальное взаимодействие объясняется в терминах «исходов» – вознаграждений и потерь (издержек) каждого из участников взаимодействия. Исход всякого взаимодействия рассматривается как некий шаг, резюмирующий получаемые вознаграждения и понесенные потери.

Во-вторых, по мнению Тибо и Келли, интеракция будет продолжаться, повторяться, только если ее участники подкрепляются, имея позитивные исходы, то есть если вознаграждения превосходят потери. Они предполагают, что взаимодействующие стороны зависят друг от друга в достижении позитивных исходов. «В качестве независимых переменных выступают возможности взаимного контроля, которыми обладают члены коллектива. Считается, что контроль опосредуется способностью влиять на исходы другого (такие, как вознаграждения, платежи, подкрепления и полезности)». В качестве зависимых переменных выступают продукты взаимозависимых отношений – нормы, роли, власть. Позитивные платежи в социальной интеракции могут быть материальными или же психологическими (выигрыш в статусе, власти и т.д.).

Получаемые участниками в итоге взаимодействия вознаграждения или понесенные потери детерминируются, по мнению Тибо и Келли, факторами внутренними или внешними этому взаимодействию. Последние составляют категорию так называемых экзогенных детерминант. Они включают индивидуальные потребности и способности участников, сходство или различия в их установках, ценностях, ситуационный контекст их межличностного контакта. Как отмечают авторы, во многих случаях это факторы, коррелирующие с социометрическим выбором. В самом общем плане способных партнеров во взаимодействии отличает то обстоятельство, что они, полагая Тибо и Келли, обладают большим потенциалом для вознаграждения другого участника. В результате в отношениях с более способным партнером более вероятен общий позитивный исход.

Бихевиористская концепция обмена Хоманса

Дж. Хоманс вводит понятие элементарного социального поведения, которое определяет как непосредственный, во взаимодействии лицом к лицу, обмен с другим человеком. Дж. Хоманс отличает его от институционального поведения, которое ориентируется на вербализованные нормы и часто связано с опосредованным обменом между многими людьми. Если вознаграждения и наказа-

ния, получаемые в ходе элементарного поведения, противоречат институциональным нормам, институт постепенно изменяется.

Теорию обмена Хоманс кратко сформулировал в нескольких постулатах:

- постулат успеха – с наибольшей вероятностью воспроизводятся те действия, которые чаще всего встречают социальное одобрение;

- постулат стимула – сходные стимулы, связанные с вознаграждением, с большой степенью вероятности вызывают сходное поведение;

- постулат ценности – вероятность воспроизведения действия зависит от того, насколько ценным представляется человеку результат этого действия;

- постулат депривации – чем регулярнее вознаграждался поступок человека, тем меньше он ценит последующее вознаграждение;

- двойной постулат агрессии-одобрения – отсутствие ожидаемого вознаграждения или неожиданное наказание делает вероятным агрессивное поведение, а неожиданное вознаграждение или отсутствие ожидаемого наказания приводит к повышению ценности вознаграждаемого поступка и способствует его более вероятному воспроизведению.

Важнейшими понятиями теории обмена являются:

- цена поведения – то, во что обходится индивиду тот или иной поступок, – негативные последствия, вызванные прошлыми поступками. Говоря житейски, это расплата за прошлое;

- выгода – возникает тогда, когда качество и размер вознаграждения превышают цену, в которую обходится данный поступок.

В то же время получение вознаграждения, не пропорционального вкладу, приводит к возникновению чувства вины.

Интересуясь двусторонним обменом, Дж. Хоманс доказывал, что основой обмена является именно личный интерес, основанный на сочетании экономических и психологических потребностей. Взаимный обмен вознаграждениями (позитивными подкреплениями) и издержками (негативными подкреплениями) происходит в процессе контакта людей друг с другом. При этом, каждый участник социального отношения – обмена ожидает пропорциональности между получаемым выигрышем и понесенными издержками – справедливого обмена издержек и вознаграждений (правило «распределенной справедливости»). Чем с большим ущербом для индивида нарушается указанное правило, тем с большей вероятностью он будет демонстрировать эмоциональное поведение, называемое гневом. Таким образом, если одна из сторон ущемлена, она будет стремиться пересмотреть эти связи, по-новому их отрегулировать, тем самым возникает основа для конфликта.

Для объяснения несимметричных отношений ДЖ. Хоманс выдвигает принцип наименьшего интереса, состоящий в том, что лицо, имеющее наименьшую заинтересованность в продолжении социальной ситуации обмена, обладает большей способностью диктовать условия обмена другим участникам ситуации. Результатом этого становится появление власти, поскольку «один человек имеет большую способность вознаградить других в обмене, чем другие могут вознаградить его». Поэтому любые властные отношения, даже насильственные, являются, по мнению Хоманса, случаями несимметричного обмена.

Хоманс использует принцип дистрибутивной справедливости, согласно которому любое отношение обмена стремится к тому, чтобы награды участников были пропорциональны их затратам, что неизбежно порождает дифференциацию людей. Следовательно, социальное неравенство естественно, справедливо, закономерно, поскольку отражает пропорции личных вкладов людей в общественное целое.

Властные отношения возникают как частные случаи социального обмена, когда один из (участников процесса обмена обладает монопольным правом на некое вознаграждение (материальное или нематериальное), которое остальные участники стремятся заполучить. В этом случае он будет стараться как можно выгоднее обменять имеющуюся у него награду, навязывая свою волю другим участникам, что в конце концов приводит к образованию системы рангов, социальных статусов, социальной стратификации. Но чтобы утвердиться, власть должна быть санкционирована остальными участниками обмена, легитимирована на основе норм и ценностей, основанных на определенной системе культуры, причем эта система культуры не связана с процессами обмена.

Таким образом, феномен власти связан с принципом наименьшего интереса: тот, кто наименее заинтересован в обмене, обладает большей способностью диктовать его условия, что приводит к несимметричному обмену и властным отношениям. А элементарное социальное поведение строится в соответствии с матрицей выигрышей и потерь, а окружающие люди служат стимулами, поскольку своим поведением награждают или наказывают индивида.

Транзактный анализ

Подход к взаимодействию в транзактном анализе Э. Берна. Концепция Э. Берна исходит из способности индивида осознать свое поведение и отделить неадекватные его структуры («паттерны») от себя. Поскольку у человека есть право выбора, он может стать независимым от своего прошлого, от навязанных ему стереотипов поведения и тем самым изменить судьбу («жизненный сценарий»). Вообще, отличие концепции Э. Берна от других состоит в том, что он не фиксирует внимание и усилия на отдельных поведенческих структурах, а апеллирует к гораздо более значимым и длительным формам и последствиям поведения.

В центре концепции – понятие «эго-состояние». Таких эго-состояний Э. Берн выделяет три: родитель, ребенок и взрослый.

- *родитель* – это эго-состояние с интериоризованными рационализированными нормами долженствований, требований и запретов;
- *ребенок* – эго-состояние импульсивного, эмоционального реагирования со спонтанным (хотя оно может при этом варьировать – от беспомощного до протестующего) поведением;
- *взрослый* – эго-состояние, которое воплощает в себе как бы объективную, рассудительную и вместе с тем эмпатическую, доброжелательную часть личности.

Согласно Э. Берну, осознание клиентом своего актуального эго-состояния – первый шаг к изменению поведения в сторону его оптимизации.

Детально разработанная концепция Э. Берна со своим языком, своей базисной терминологией предлагает еще целый ряд понятий, существенных для понимания того, что, по Э. Берну, происходит между людьми при общении. Вот краткое описание этой терминологии.

- *игра* – фиксированный и неосознаваемый стереотип поведения, в котором личность стремится избежать близости – полноценного контакта – путем манипулятивного поведения. Примеры игр: «Да, но...»; «Ах, если бы не ты...»; «Какой я несчастный...»; «Смотри, что ты сделал со мной...» и т.п.;

- *поглаживания* – транзакции, направленные на индуцирование положительных или отрицательных чувств. Различают поглаживания позитивные («Вы мне симпатичны»), негативные («Ты мне неприятен»); условные («Ты бы мне больше нравился, если бы...») и безусловные («Я принимаю тебя таким, какой ты есть»);

- *вымогательство* – способ поведения, с помощью которого люди реализуют привычные установки, вызывая у себя отрицательные чувства и как бы требуя своим поведением, чтобы их успокаивали. Вымогательство – это обычно то, что получает инициатор игры в ее конце.

- *запреты и ранние решения* – одно из ключевых понятий транзактного анализа, означающее послание, передающееся в детстве от родителей к детям, из эго-состояния «ребенок» в связи с тревогами, заботами и переживаниями родителей. Эти запреты можно сравнить с устойчивыми матрицами поведения и т.п. В ответ на эти послания ребенок принимает то, что называется «ранние решения», т.е. формулы поведения, вытекающие из «запретов».

Примеры запретов и ранних решений:

«Не высовываться» – «Надо быть незаметным, иначе будет плохо» или «А я буду высовываться!», или «Я буду делать, что захочу, и всегда!».

«Жизненный сценарий» – явная аналогия со «стилем жизни» А. Адлера, включает в себя: родительские послания (запреты), ранние решения (в ответ на них), игры, которые реализуют ранние решения, вымогательства, которыми оправдываются ранние решения и к тому же ожидания и предположения о том, чем закончится пьеса жизни.

Типология взаимодействия

Взаимодействие, как уже подчеркивалось, многообразно. Показателем этого является и его типология.

Обычно выделяют несколько *способов взаимодействия*. Наиболее распространено дихотомическое деление: кооперация и конкуренция (согласие и конфликт, приспособление и оппозиция). В этом случае как само содержание взаимодействия (сотрудничество или соперничество), так и степень выраженности этого взаимодействия (успешное или менее успешное сотрудничество) определяют характер межличностных отношений между людьми.

В процессе взаимодействия проявляются следующие *ведущие стратегии поведения во взаимодействии*.

1. Сотрудничество, направленное на полное удовлетворение участниками взаимодействия своих потребностей (реализуется мотив либо кооперации либо конкуренции).

2. Противодействие, предполагающее ориентацию на свои цели без учета целей партнеров по общению (индивидуализм).

3. Компромисс, реализующийся в частном достижении целей партнеров ради условного равенства.

4. Уступчивость, предполагающая принесение в жертву собственных интересов ради достижения целей партнера (альтруизм).

5. Избегание, которое представляет собой уход от контакта, потерю собственных целей для исключения выигрыша другого.

В основу деления на типы могут быть положены намерения и действия людей, которые отражают понимание ими ситуации общения. Тогда выделяют *три типа взаимодействия*: дополнительное, пересекающееся и скрытое.

Дополнительным называется такое взаимодействие, при котором партнеры адекватно воспринимают позицию друг друга.

Пересекающееся – взаимодействие, в процессе которого партнеры, с одной стороны, демонстрируют неадекватность понимания позиций и действий другого участника взаимодействия, а с другой – ярко проявляют собственные намерения и действия.

Скрытое взаимодействие включает в себя одновременно два уровня: явный, выраженный словесно, и скрытый, подразумеваемый. Оно предполагает либо глубокое знание партнера, либо большую чувствительность к невербальным средствам общения – тону голоса, интонации, мимике и жестам, поскольку именно они передают скрытое содержание.

Взаимодействие всегда присутствует в виде двух компонентов: содержания и стиля. *Содержание* определяет, вокруг чего или по поводу чего разворачивается то или иное взаимодействие. *Стиль* указывает на то, как человек взаимодействует с окружающими.

Можно говорить о продуктивном и непродуктивном стилях взаимодействия. *Продуктивный стиль* представляет собой плодотворный способ контакта партнеров, способствующий установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов в совместной деятельности. Известно, что такой стиль взаимодействия не существует между людьми изначально, а устанавливается. При этом достаточно часто участники взаимодействия из-за личностных особенностей не могут приспособиться друг к другу, прийти к согласию, преодолеть барьеры, установить доверительные отношения. В других случаях, исчерпав доступные им ресурсы адаптации, добившись некоторого равновесия и доверия на первых этапах развития взаимодействия, люди не могут сохранять эффективных взаимоотношений. В обоих случаях говорят о *непродуктивном стиле* взаимодействия — неплототворном способе контакта партнеров, блокирующем реализацию личностных потенциалов и достижение оптимальных результатов совместной деятельности.

Под непродуктивностью стиля взаимодействия обычно понимается конкретное воплощение в ситуации взаимодействия неблагоприятного состояния существующей системы отношений, которое воспринимается и осознается таковым по крайней мере одним из участников взаимодействия. Реальным прояв-

лением непродуктивности стиля взаимодействия становится ситуация, воспринимаемая человеком как «конфликтная», «тупиковая», а также переживаемые при этом тревога, напряженность, негативные взаимоотношения и эмоции. При этом люди реагируют на проблемную ситуацию во взаимодействии

по-разному: одни решают ее самостоятельно, другие нуждаются в опоре и психологической помощи.

Обычно выделяют пять основных *критериев*, позволяющих правильно понять стиль взаимодействия.

1. Характер активности в позиции партнеров (в продуктивном стиле – «рядом с партнером», т.е. активная позиция обоих партнеров как соучастников деятельности, в непродуктивном – «над партнером», т.е. активная позиция ведущего партнера и дополняющая ее пассивная позиция подчинения ведомого).

2. Характер выдвигаемых целей (в продуктивном стиле – партнеры совместно разрабатывают как близкие, так и дальние цели; в непродуктивном – доминирующий партнер выдвигает только близкие цели, не обсуждая их с партнером).

3. Характер ответственности (в продуктивном стиле за результаты деятельности ответственны все участники взаимодействия; в непродуктивном – вся ответственность отнесена к доминирующему партнеру).

4. Характер отношений, возникающих между партнерами (в продуктивном стиле – доброжелательность и доверие; в непродуктивном – агрессия, обида, раздражение).

5. Характер функционирования механизма идентификации и обособления в продуктивном стиле; крайние формы идентификации и отчуждения в непродуктивном.

Вопросы для самопроверки

1. Охарактеризуйте типы реализации ролей, которые рассматриваются в рамках символического интернационализма.

2. Как рассматривается взаимодействие с позиции символического интернационализма?

3. Что изучает этнометодология?

4. Как рассматривается взаимодействие в рамках бихевиористического подхода?

5. Перечислите основные постулаты теории обмена Хоманса.

6. Как рассматривается взаимодействие с позиции транзактного анализа?

7. Какие ведущие стратегии поведения во взаимодействии вы знаете?

8. Какие критерии позволяют понять стиль взаимодействия?

Тема 1.3. Конфликтное взаимодействие (2 ч.)

Межличностный конфликт – это ситуация противоречий, разногласий, столкновений между людьми.

Такой конфликт предполагает противостояние участников, воспринимаемое и переживаемое ими как значимая психологическая проблема, требующая

своего разрешения и вызывающая активность сторон, направленную на преодоление возникшего противоречия в интересах одной или обеих сторон. (Н.В. Гришина).

В отечественной литературе понятие межличностный употребляется в двух смыслах:

- межличностные отношения как отношения неформальные;
- любое наблюдаемое проявление коммуникативной активности индивида, обусловленное фактом реального, предполагаемого или воображаемого присутствия других людей (Емельянов С.М.); в западной практике межличностное в этом смысле это интерперсональное.

Специфические особенности межличностных конфликтов:

- противоборство людей осуществляется здесь и сейчас, непосредственно, лицом к лицу, на основе их личных мотивов;
- в межличностных конфликтах проявляется весь спектр известных причин: общих и частных, объективных и субъективных и т.д.;
- в таких конфликтах субъекты взаимодействия проверяют свой характер, волю, способности, интеллект и другие индивидуально психические особенности;
- конфликты отличаются высокой эмоциональностью и охватом практически всех сторон отношений между конфликтующими субъектами;
- затрагиваются интересы не только конфликтующих, но и тех, кто непосредственно связан с этими субъектами либо служебными, либо межличностными отношениями.

Во всех ситуациях межличностных конфликтов выделяются два взаимосвязанных аспекта:

- *содержательная сторона* конфликта, т.е. предмет спора, вопрос, вызывающий разногласия;
- *психологическая сторона* конфликта, связанная с личностными особенностями его участников, с их личными взаимоотношениями, с их эмоциональными реакциями на причины конфликта, на его ход и друг на друга.

Со времени К. Томаса и Р. Килменна различают пять стилей поведения в конфликте: уклонение, приспособление, конфронтация, сотрудничество, компромисс. Описание этих стилей в современной конфликтологии опирается на модель двойной заинтересованности, предложенную Дж.Рубином и соавторами (см. Рубин Дж, Пруйт Д., Ким Хе Сунг Социальный конфликт: эскалация, тупик, разрешение. Спб., Прайм Еврознак, 2001). Речь идет о заинтересованности в собственном успехе и заинтересованности в успехе другой стороны. Оба эти вида заинтересованности варьируют от полного безразличия до высшей степени выраженности. (Модель двойной заинтересованности первоначально развивалась как теория индивидуальных различий в стиле конфликтного поведения). Данная модель предполагает эффективное использование каждой стратегии при наличии выполнения ряда условий.

Модель двойной заинтересованности:

Проигрыш - проигрыш	Уклонение
Выигрыш - проигрыш	Соперничество
Проигрыш - выигрыш	Приспособление
50 / 50	Компромисс
Выигрыш - выигрыш	Сотрудничество

Уклонение (уход, избегание, игнорирование) пассивное несотрудничество, характеризующееся отсутствием стремления как пойти навстречу оппоненту, так и защищать собственные интересы. Данная стратегия одна из самых востребованных в советскую эпоху. Так, педагоги стремились воспользоваться ею в большинстве случаев, когда нельзя было эффективно применить убеждение и уговоры. И сегодня многие люди стремятся сохранять худой мир, который, как известно, лучше доброй ссоры. Избегать конфликтов советовал и широко рекламируемый в нашей стране со времен перестройки Дейл Карнеги.

Уклонение существует как в сознательной (рациональной), так и в бессознательной (иррациональной) форме. Конфликтологи считают уход от конфликта рациональным, если есть основания полагать, что дальнейшее развитие событий будет благоприятным для участника конфликтного взаимодействия, либо, принеся ему успех без особых усилий, либо, улучшив расстановку сил в его пользу, предоставит ему более выгодные возможности для решения ситуации.

Приспособление (уступка, коллаборационизм) форма пассивного сотрудничества, отличающаяся склонностью смягчить конфликтное взаимодействие, сохранить гармонию существующих отношений посредством согласия с другой стороной, доверию ей. Характеризуется отсутствием заботы о достижении цели у одной из сторон и одновременно сильным стремлением к своим целям у другой стороны. В отличие от всех иных стратегий уступка зависит только от самой избравшей ее стороны, второй стороне остается только согласиться с ней. Но это не означает, что стратегия во всех случаях является осуществимой и эффективной.

Исследователи доказали, что при дефиците времени стратегия уступок является наиболее выгодной, ведь путь уступок самый быстрый путь к достижению согласия.

Конфронтация (соперничество, конкуренция, соревнование, подавление, доминирование) активное и самостоятельное поведение, направленное на удовлетворение собственных интересов без учета интересов другой стороны, а то и в ущерб им. Под поведением в данном контексте подразумеваются любые попытки урегулировать конфликт на условиях одной стороны. Если одна сторона выбирает эту стратегию, она добивается удовлетворения своих притязаний и старается убедить или принудить другую сторону пойти на уступки. Сравнивая

диалог и давление на партнера как способы преодоления противоречий, следует заметить, что возможные различия между ними связаны с тем, что хотя в любом случае партнеры стремятся оказать влияние друг на друга, но в случае борьбы участники конфликта фактически не признают право другого на принятие этого влияния и не стесняются в средствах своего воздействия друг на друга (Н.В. Гришина).

Для конкретного анализа используют описание *тактик конфликтного взаимодействия*, под которыми понимают совокупность различных приемов воздействия на оппонента, средство реализации стратегии.

Компромисс как стиль поведения занимает срединное место и означает расположенность участников конфликта к урегулированию разногласий на основе взаимных уступок, достижения частичного удовлетворения своих интересов. Компромиссная стратегия характеризуется балансом интересов конфликтующих сторон на среднем уровне. Иначе ее можно назвать стратегией взаимной уступки. Компромиссное поведение может проявляться в том, что субъект поддерживает дружеские отношения, ищет справедливого исхода, делит объект желаний поровну, избегает напоминания о своем первенстве в чем либо, стремится получить что-то и для себя, но избегает лобовых столкновений, немного уступает ради сохранения отношений. Он предполагает в равной мере активные и пассивные действия.

Активная форма компромисса может проявиться в заключении четких договоров, принятии каких-то обязательств и т.п.

Пассивный компромисс – это не что иное, как отказ от каких-либо активных действий по достижению определенных взаимных уступок в тех или иных условиях.

Стратегия сотрудничества (интеграции). Сотрудничество, как и конфронтация, нацелено на максимальную реализацию участниками конфликта собственных интересов. Но в отличие от конкурентного стиля сотрудничество предполагает не индивидуальный, а совместный поиск такого решения, которое отвечает устремлениям всех сторон. Это возможно при своевременной и точной диагностике проблемы, породившей конфликтную ситуацию, уяснения как внешних проявлений, так и скрытых причин конфликта, готовности сторон действовать совместно ради достижения общей цели.

В отличие от компромисса, где проблема частично решается на уровне позиций, для сотрудничества необходим переход с уровня позиций на более глубокий уровень принципиальных интересов. В результате взамен кажущейся неразрешимости проблемы обнаруживается совместимость и общность интересов.

Особое место в выборе данной стратегии занимает предмет конфликта. С.М. Емельянов считает, что, если предмет конфликта имеет жизненно важное значение для одной или обоих субъектов конфликтного взаимодействия, то о сотрудничестве не может быть и речи. В этом случае возможен лишь выбор борьбы, соперничества. Сотрудничество возможно лишь в том случае, когда сложный предмет конфликта допускает маневр интересов противоборствующих

щих сторон, обеспечивая их сосуществование в рамках возникшей проблемы и развитие событий в благоприятном направлении.

Динамика конфликта включает в себя понятия этапов конфликта и его фаз. Динамические характеристики – это все изменения, происходящие в конфликте, все особенности развития данного процесса.

Этапы конфликта отражают существенные моменты, характеризующие развитие конфликта от его возникновения до разрешения. Принято выделять следующие этапы конфликта:

- предконфликтная стадия: конфликтная ситуация или потенциальный конфликт (нарастание социальной напряженности или формирование конфликта характеризуется осознанием несовместимости интересов и позиций, консолидацией сторон конфликта; выдвижением требований к оппоненту).
- инцидент: формальный повод для начала непосредственного столкновения сторон в конфликте.
- эскалация конфликта: конфликтные действия или расцвет конфликта, а также его развитие.
- завершение конфликта: угасание или преобразование конфликта
- послеконфликтная стадия

Динамика конфликта

В литературе часто конфликтом именуются инцидент, эскалация и завершение конфликта. Это понимание конфликта в узком смысле слова. Включение всех этапов конфликта в зону его изучения – характерно для широкого понимания конфликта.

По Б.Л. Еремину фазами конфликта являются:

- конфронтационная (военная) стороны стремятся обеспечить свой интерес за счет устранения чужого,
- компромиссная (политическая) стороны стремятся по возможности достичь своего интереса через переговоры, в ходе которых производят замену отличающихся интересов каждого субъекта на общий компромиссный,
- коммуникативная (управленческая) стороны стремятся достичь согласия в том, что суверенитетом обладает не только каждый субъект конфликта, но и его интерес и ликвидируют лишь незаконные с точки зрения общества различия в процессе движения к взаимодополнению интересов.

Конфликтная ситуация – это развитие конфликта в конкретный временной период, характеризующееся накопившимися различиями, которые связаны с деятельностью субъектов социального взаимодействия и создают почву для реального противоборства между ними.

По Козыреву Г.И. конфликтная ситуация характеризуется неудовлетворенностью (при которой происходит трансформация субъективно объективных отношений в субъективно субъективные: персонификация реальных или предполагаемых виновников своей неудовлетворенности и осознание неразрешимости сложившейся ситуации обычными способами взаимодействия) и социальной (или психической) напряженностью.

Социальная напряженность по Дмитриеву А.В. – эмоциональное состояние группы или общества в целом, вызванное давлением природной или социальной среды и продолжающееся, как правило, в течение более или менее длительного времени. СН имеет своими предпосылками: устойчивая и длительное время неразрешимая ситуация рассогласования между потребностями, интересами и ожиданиями людей и мерой их фактического удовлетворения, которое приводит к:

- накоплению недовольства,
- росту агрессивности,
- нарастанию психологической усталости и
- раздражительности.

С точки зрения Ахиезера А.С. существует конструктивная напряженность, выполняющая функцию преодоления социальных противоречий. Вектор этой напряженности направлен против дезорганизации, энтропийных процессов.

По Бородкину Ф.М. и Коряку Н.М. существуют 4 типа конфликтных ситуации по характеру возникновения:

- объективная целенаправленная;
- объективная нецеленаправленная;
- субъективная целенаправленная;
- субъективная нецеленаправленная.

По А.Г. Здравомыслову каждая из сторон воспринимает конфликтную ситуацию в зависимости от факторов:

- степень значимости доконфликтной ситуации,
- степень осознания собственных интересов и готовность пойти на риск ради их удовлетворения,
- восприятие противоположной стороны, способность учитывать ее интересы.

Анализ большого числа конфликтов показал, что конфликтующие, как правило, не могут сформулировать истинные причины конфликта, «зацикливаясь» на наиболее возмущающих их моментах, лежащих на поверхности и являющихся следствием более глубоких причин. Главную роль в возникновении конфликтов играют так называемые конфликтогены.

Конфликтогены – это вербальные и невербальные элементы коммуникации, создающие напряженную атмосферу в общении и задевающие собеседника. Конфликтогенами являются слова и обороты речи, определенная интонация, жесты, действия (бездействие) и поступки, уход от продолжения общения.

Большая опасность проистекает из игнорирования очень важной закономерности – эскалации конфликтогенов. Получив в отношении себя конфликтоген, собеседник испытывает раздражение и досаду. Он стремится компенсировать свой психологический провал, поэтому старается проучить обидчика, ответить не слабее и поставить его на место. Конфликтоген нарастает, у собеседников включается речевой механизм защиты.

В таблице дается характеристика некоторых конфликтогенов, наиболее часто встречающихся на практике в отношениях между людьми.

Типы конфликтогенов

Характер конфликта	Форма проявления
Прямое негативное отношение	Приказание, угроза; замечание, критика; обвинение, насмешка, издевка, сарказм
Снисходительное отношение	Унизительное утешение; унизительная похвала; упрек; подшучивание
Хвастовство	Восторженный рассказ о своих реальных и мнимых успехах
Менторские отношения	Категоричные оценки, суждения, высказывания; навязывание своих советов, своей точки зрения; напоминания о неприятном; нравоучения и поучения
Нечестность и неискренность	Утаивание информации; обман или попытка обмана; манипуляция сознанием человека
Нарушение этики	Причиненные случайно неудобства без извинения; игнорирование партнера по общению (не поздоровался, не пригласил сесть; не проявил внимания, продолжает заниматься посторонними делами и т.п.); перебивание собеседника; перекладывание ответственности на другого человека
Регрессивное поведение	Наивные вопросы; ссылки на других при получении справедливого замечания; пререкания

Конфликтогены в собственном поведении не всегда обнаруживаются. Эмоциональные люди в общении с тем, кто их раздражает, или на кого они обижены, бессознательно допускают некорректность речевого и неречевого поведения (или считают это справедливым).

Конфликтогены нужно отличать от провокации, которая всегда делается намеренно и осознанно вызывает конфликт (грубость, оскорбления, обвинения, возражения, перебивания, флирт в присутствии партнера).

Корнелиус Х. и Фейр Ш. выделяют своеобразные сигналы конфликта, составляющие линейный ряд:

Дискомфорт	Еще ничего не сказано, проблема не ясна, но появляется ощущение, что что-то идет не так, как нужно
Инцидент	Появляется первое столкновение, но оно не воспринимается как типическое. Поэтому на него еще не вырабатывается реакция.
Непонимание	Участники начинают формировать негативный имидж друг друга. Происходит идеологическое оформление конфликта.
Напряжение	К негативному имиджу добавляются негативные отношения, которые становятся постоянными.
Кризис	Нормальное функционирование уже невозможно, поскольку обе стороны уже находятся в ожидании радикальных шагов.

Обратим внимание на реплику М. Дойча: латентные функции конфликта могут быть выделены и изучены только после факта. Таким фактом, выводящим конфликт в зону открытого противостояния, является инцидент.

Инцидент – это конфликтный эпизод, завязка конфликта, ситуация взаимодействия, в которой происходит столкновение интересов или целей участников. Именно с этого эпизода конфликт становится для оппонентов реальностью, в этот момент происходит осознание собственной включенности в конфликт.

Инцидент информационный - событие, которое помогло хотя бы одному из взаимодействующих (прямо или косвенно) субъектов осознать отличие (полное или частичное) его интересов и позиции от интересов и позиции других участников взаимодействия.

Инцидент деятельностный - повод для объявления (афиширования) конфронтационных действий, связанных с различием интересов и позиций. По С.М. Емельянову это стечение обстоятельств, являющихся поводом для конфликта.

Инцидент может быть *спровоцированным*, но чаще *спонтанным*, т.е. это последняя капля, которая переполнила чашу терпения, здесь человек узнает о границах своей толерантности, как пишет М.С. Мириманова.

Инцидент может быть *скрытым* (проходящим на уровне эмоционального переживания, не проявляемого вовне) или *открытым* (на грани каких-то действий или представляющим собой серию таких действий).

Инцидент демонстрирует участникам наличие проблемы, суть которой им может быть и неясна, но наличие которой осознается. Конфликт, начавшийся с инцидента, может им и закончиться. В одних случаях так происходит потому, что конфликтанты расстаются, чтобы больше не встречаться; в других случаях конфликт исчерпывается инцидентом, так как оппонентам удается в ходе инцидента разрешить свои проблемы. Особый случай острый конфликт, когда речь идет об угрозе физической расправы, такой конфликт может завершиться гибелью.

лью одной из сторон или выведением ее из строя. Но при нормальном ходе развития событий инцидент перерастает в эскалацию.

Эскалация конфликта – прогрессирующее во времени развитие конфликта, обострение противоборства, при котором последующие разрушительные воздействия оппонентов друг на друга выше по интенсивности, чем предыдущие.

Внешний план эскалации конфликта может быть описан с помощью теории симметричного схизмогенеза (Г. Бейтсон).

Схизмогенез – это изменение индивидуального поведения, происходящее в результате накопления опыта взаимодействия между индивидами. Различают два варианта схизмогенеза:

- дополнительный взаимодействие строится по принципу взаимодополнения действий (настойчивость первого оппонента уступчивость второго или наступательные действия и оборона);

- симметричный схизмогенез развивается тогда, когда субъекты используют одинаковые поведенческие модели (на действие первого оппонента второй отвечает действием той же направленности, но более интенсивным).

Эскалация конфликта происходит именно по второму варианту.

Эскалация может быть непрерывной с постоянно возрастающей степенью напряженности отношений и силы ударов, которыми обмениваются конфликтанты; и волнообразной, когда напряженность отношений то усиливается, то спадает, периоды активной конфронтации сменяются затишьями, временными улучшениями отношений.

Эскалация также может быть крутой, быстро вздымающейся до крайней точки резких проявлений враждебности; и вялой, медленно разгорающейся, а то и долго держащейся на одном и том же уровне. В последнем случае можно говорить о хроническом, затяжном конфликте.

Во время этого этапа происходят трансформации, которые конфликтологи называют также и признаками эскалации конфликта.

Сужение когнитивной сферы в поведении и деятельности (искажение конфликтной ситуации). По мере обострения конфликта происходит регрессия сознательной части психики. Данный процесс носит лавинообразный характер, основывающийся на бессознательном уровне психики. Он развивается поэтапно, воспроизводя онтогенез психики, но в противоположную сторону.

Искажение КС в целом.

Оценка оппонента происходит по следующим направлениям:

- мотивы расцениваются как подлые и низменные,
- действия рассматриваются как несправедливые и социально не одобряемые или неприемлемые,
- позиция как ненормативная, нецелесообразная, ошибочная, бездоказательная,
- операционная составляющая работает по одному из вариантов: это удары ниже пояса, он делает только то, что мне во вред, он намеренно так поступает,

- восприятие оппонента происходит с преобладанием черных красок: гиперболизация негативных черт, что приводит к созданию образа врага. Его признаки: недоверие, возложение вины на врага, негативные ожидания, отождествление оппонента со злом, деиндивидуализация, отказ в сочувствии.

Детерминанты степени искажения восприятия конфликтной ситуации:

- состояние стресса;
- высокий уровень негативных эмоций, уровень информированности друг о друге;
- неумение предвидеть последствия, степень важности и жизненности мотивов и потребностей;
- доминирование в сознании оппонента агрессивной концепции среды;
- негативная установка на оппонента, ограниченность кругозора или особенность перцептивных процессов, физиологическое состояние (алкогольное или наркотическое опьянение).

Рост эмоционального напряжения.

Переход от частного к общему: частные моменты, вызвавшие разногласия, имеют тенденцию уступать место разногласиям более широкого плана, что ведет к окончательному ухудшению отношений между сторонами. Мелкие, конкретные проблемы сменяются грандиозными, всеохватывающими темами, и вырабатывается общая нетерпимость к противнику.

Переход от аргументов к претензиям и личным выпадам. В большинстве случаев на ранних стадиях конфликта сторона конфликта просто стремится как можно скорее добиться успеха, она занята только своими удачами или неудачами и совершенно не думает, хорошо или плохо чувствует себя вторая сторона. Однако, по мере развития конфликта расходы на участие в нем растут, и цели стороны изменяются. Теперь сторона больше всего озабочена тем, чтобы причинить как можно больше вреда другой стороне, а если в дело замешаны расходы, то как заставить противника понести как можно большие потери.

Рост иерархического ранга нарушаемых и защищаемых интересов и их поляризация. Особенно это касается применения насилия.

Потеря первоначального предмета разногласий: по мере эскалации конфликта выявляется тенденция к появлению все большего количества объектов конфликта. Кроме того, каждая сторона все больше увязает в борьбе и прибегает к привлечению все больших ресурсов, необходимых для победы над противником.

Расширение социальных границ конфликта за счет увеличения числа участников.

Переход от мягких тактик противостояния к жестким.

Причины остановки эскалации:

- одной из сторон удалось одержать верх в противостоянии;
- первая сторона может воспользоваться односторонним преимуществом над второй и завершить конфликт в свою пользу;
- одна из сторон по какой-то причине во время конфликта решает добровольно уступить, не считая более продолжение эскалации приемлемым для себя вариантом;

- одна из сторон по какой-то причине во время конфликта решает убраться от него и начать использовать стратегию избегания, не считая более продолжение эскалации приемлемым для себя вариантом;

- наступает мертвая точка в противостоянии.

Этап баланса сил или мертвая точка (тупик) конфликта.

Отдельные авторы (А.Г. Здравомыслов, С.В. Соколов) выделяют **стадию тупика**: равновесие, вызванное неэффективностью предпринимаемых шагов и осознанием пирровой победы, паралич действий, поиск новых подходов и смена лидеров, переоценка собственных интересов, затухание противоборства, перемирие, начало переговоров. Мертвая точка это остановка в процессе столкновения и противостояния столкновению. Причины возникновения мертвой точки в конфликте:

- провал тактики противостояния;
- истощение необходимых ресурсов (энергия, деньги, время);
- потеря социальной поддержки;
- неприемлемые затраты.

Первоначально на этой стадии ничего не происходит в объективном плане, но при этом изменяется отношение одной из сторон к происходящему. Через некоторое время обе стороны приходят к досадному выводу, что преобладание невозможно, но, тем не менее, пока нет желания отдать победу, самоустранившись, или уступить. Но самым важным следствием наступления этого этапа становится понимание хотя бы одной из сторон, что противник – это независимый партнер, с которым придется договариваться, а не только враг. И с этим партнером придется договариваться и взаимодействовать, что становится первым шагом к переговорному процессу, к выходу из конфликта.

Завершение конфликта.

Конфликты весьма разнообразны, как по форме, так и по содержанию, они неоднозначны и изменчивы, поэтому говорить об одной для всех конфликтов форме завершения или о каких-то универсальных способах их разрешения не приходится.

Прежде всего, необходимо различать завершение и разрешение конфликта, это разные понятия. Понятие завершения является более общим и означает любую форму его окончания. Разрешение же предполагает более частный случай завершения конфликта разрешение проблемы, ставшей причиной данного взаимодействия.

Разрешение конфликта представляет собой устранение полностью или частично причин, породивших конфликт, либо изменение целей участников конфликта (осуществление действий, направленных на завершение столкновения).

В зависимости от вида конфликта его решением могут заниматься разные службы: руководство организации, администрация предприятия, служба управления персоналом, отдел психолога и социолога, профсоюзный комитет, стачком и другие общественные организации, отдельные лица, милиция, суд, арбитраж, органы власти, стороны, участвующие в конфликте (тогда речь идет о саморегулировании).

Регулирование конфликта более общее понятие:

▪ регулирование конфликта осуществляется с момента его обнаружения или возникновения и продолжается вплоть до его окончательного преодоления, разрешение конфликта – это регулирование на последней стадии;

▪ разрешение конфликта изначально ориентировано на окончательное преодоление конфликта, ликвидацию его источников и причин напряженности, уничтожение одной или обеих сторон, достижение согласия и т.д., регулирование же предполагает достижение компромисса, согласия при соответствующем балансе интересов (возможны ситуации, когда полное разрешение конфликта невозможно или нежелательно), поэтому такой подход более современен;

▪ целью регулирования конфликта может быть не только его прекращение, но и контроль за его протеканием в заданных пределах, без прямых и открытых столкновений (иногда конфликт желателен для стимулирования развития организации или просто нет возможности его прекратить, но есть перевести его в другое русло, заставить участников придерживаться определенных правил);

▪ разрешение конфликта касается завершающей стадии, после столкновения сторон, регулирование же предполагает разрешение противоречия, устранить причину, предупредить конфликт.

Послеконфликтная стадия состоит из двух фаз:

- частичная нормализация отношений;
- полная нормализация отношений.

И в заключение скажем об ограниченности, которую имеет динамическая модель описания конфликта. Наиболее важная проблема фазовых теорий конфликта заключается в том, что они могут выглядеть слишком простыми. Можно констатировать тот факт, что данная схема дает идеальную модель развития конфликтного взаимодействия, тогда как реальность предоставляет нам множество примеров смещения фаз, круговорота, сокращенного протекания борьбы, затухания и нового возобновления противостояния и т.д.

В конфликтологии существует понятие конфликтных или трудных людей. Это люди, с которыми затруднено общение, конфликты с которыми легко возникают, но сложно разрешаются. Типологий трудных людей довольно много, наиболее развернутой и полной представляется классификация Е.Н. Ивановой.

1. Трудные для конкретного человека:

- объективно трудные: проблемы во взаимодействии с ними обусловлены существующими различиями (см. материалы по психологии темперамента; нейро-лингвистическому программированию; соционике; инноватике и др.)
- субъективно трудные: проблемы во взаимодействии с ними обусловлены личными проекциями (любая проекция может чему-то научить, если возможно ее осознание) или неадекватным прошлым поведением (возможно изменение своего психического состояния налаживание контактов или исправление ситуации).

2. Временно трудные (общение с ними обуславливает возможность ситуативного конфликта): те, кто находится в сложном или неадекватном психическом состоянии (болезнь, опьянение, психическое расстройство, люди в состоянии стресса, фрустрации, кризиса, чем-то напуганные личности, влюб-

ленные и т.д.). В этой ситуации все в наших руках, проблему можно либо отложить, либо предпринять попытку вывести человека из существующего состояния и наладить общение.

Вопросы для самопроверки

1. В чем заключаются специфические особенности межличностных конфликтов?
2. В чем заключается психологическая сторона конфликта?
3. Охарактеризуйте стили поведения в конфликте
4. Охарактеризуйте модель двойной заинтересованности
5. Перечислите динамические характеристики конфликта
6. Чем характеризуется конфликтная ситуация?
7. Что влияет на то, как каждая из сторон воспринимает конфликтную ситуацию?
8. Что такое конфликтогены? Перечислите формы конфликтогенов.
9. Что такое эскалация конфликта? Типы эскалации
10. Формы завершения конфликта

Тема 1.4. Педагогические конфликты (2 ч.)

Педагогический конфликт можно рассматривать как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин.

Таким образом, определяется сфера протекания педагогического конфликта (учебно-воспитательный процесс), активность участников (взаимодействие, в основе которого лежат субъект-субъектные противоречия), эмоциональный фон (отрицательные эмоции).

Характеризуя педагогический конфликт, В.В. Базелюк обращает внимание на то, что открытое столкновение между субъектами педагогического взаимодействия обусловлено отсутствием взаимного учета образовательных целей, интересов, мотивов, потребностей, ценностей, требований каждого из них. Для установления педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического взаимодействия конфликт нуждается в конструктивном разрешении.

Обобщая точки зрения различных авторов, можно выделить следующие конструктивные функции педагогических конфликтов: конфликт служит источником развития личности, ее самосовершенствования; выявляет источник разногласий, противоречий, что позволяет найти способы их устранения; снимает психологическую напряженность, избавляет субъектов конфликта от фрустрации; способствует сплочению группы, укрепляет неформальные отношения в коллективе; выявляет, «высвечивает» общественное мнение, социальные установки, гуманистически ценные ценности членов школьного социума.

Сложность реализации конструктивных функций связана с необходимостью интеграции усилий сторон, направленных на преодоление возникших противоречий. По мнению С.В. Банькиной, в своих главных чертах этот процесс сходен с процессом творческого мышления. Как и решение творческих задач, он осуществляется в несколько этапов: от познания проблемы и неудачных попыток решить ее традиционными средствами – к озарению, позволяющему увидеть проблему в новом ракурсе и найти ее решение.

К деструктивным функциям педагогического конфликта относят: негативное воздействие на психическое состояние его участников; психологическое (а порой и физическое) травмирование оппонентов; стресс, повышающий вероятность соматических и психических заболеваний; снижение эффективности деятельности участников конфликта; разрушение формальных и неформальных отношений; психологический дискомфорт в общении и совместной деятельности, что, безусловно, не способствует преодолению противоречий, имеющихся в субъектно-субъектных отношениях. Поэтому необходимо стремиться к минимизации проявления деструктивных функций конфликта.

Но, например, в силу специфики учебной деятельности большинство конфликтов между учителем и учеником происходит при «свидетелях» – членах учебной группы, что усиливает стремление его участников «сохранить свое лицо» и приводит к тому, что стороны занимают непримиримые позиции. Именно этим, по-видимому, объясняется большое количество деструктивных конфликтов в школе. По данным А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, в межличностном конфликте учителя и ученика велика доля отрицательных последствий (83 %) по сравнению с его положительным влиянием. Тем не менее педагогический конфликт не только создает проблемы в педагогической деятельности, но и является источником развития самого учебно-воспитательного процесса. Более того, правильное разрешение конфликтной ситуации способствует личностному развитию ее участников.

Классификация педагогических конфликтов

В системе образования находят свое отражение различные противоречия, характерные для современного общества. В процессе функционирования образования как социального института возникают конфликты, которые могут носить экономический, организационный, политический, этнический, духовный характер. Для педагогического процесса характерны процессуальные педагогические конфликты, в основе которых лежат противоречия, возникающие в образовательном процессе.

И. Л.В. Симонова выделяет три группы педагогических конфликтов, субъектами которых являются участники педагогического процесса:

1. Конфликты, возникающие в процессе учебной деятельности как реакция на препятствие к достижению целей учебной деятельности. Этот тип конфликтов возникает при нарушении взаимосвязей делового характера.

2. «Конфликты ожиданий». Конфликты, возникающие в процессе учебной и внеучебной деятельности, как реакция на поведение, не соответствующая принятым нормам отношений между педагогами и учениками, не соответству-

ющее уровню ожиданий их по отношению друг к другу. Этот тип конфликтов возникает при нарушении взаимосвязей «ролевого» характера.

3. «Конфликты межличностной несовместимости». Конфликты, возникающие в процессе учебной и внеучебной деятельности из-за личностных особенностей учителя и учеников, особенностей характера и темперамента.

II. В основе любого конфликта лежат противоречия, т.е. взаимоисключающие друг друга условия и потребности, цели и возможности участников. Н. Б. Мельник называет целый ряд противоречий, возникающих в образовательном процессе:

- противоречия в системе иерархии целей; между генеральной целью образования и личными целями участников педагогического процесса, между общей целью образования и частными методическими целями, между личными целями учащихся-воспитанников и задачами коллективной деятельности;
- противоречия между уровнем теоретической подготовки педагога и его практическими умениями;
- противоречия между задачами образования (воспитания, обучения, развития) и используемыми методами, приемами, формами и средствами педагогической деятельности;
- противоречия между содержанием образования и представлением заказчиков образования об образованности.
- противоречия между задачами урока и уровнем познавательной активности учащихся;
- противоречия между возможностями учащихся (их «зоной ближайшего развития») и задачами урока или занятия;
- противоречия между возможностями отдельных учащихся и коллективным характером обучения;
- противоречия между общеобразовательными стандартами и задачами творческого развития личности;
- противоречия между уровнем потребностей учащихся и возможными формами их удовлетворения;
- противоречия, вызванные неравномерностью физического и психического развития учащихся;
- противоречия между авторитарным стилем общения взрослого и возрастным негативизмом ребенка.

III. М.М. Рыбаковой предложена следующая классификация причин педагогических конфликтов:

1. Конфликты, вызванные объективными причинами: социально-экономическим положением педагогов, условиями педагогической деятельности (средовой, этнический аспект).

2. Конфликты, связанные с поведением участников учебно-воспитательного процесса.

3. Конфликты в области межличностных отношений (т. е. вызванные субъективными причинами), которые связаны со спецификой межличностных отношений в школьном социуме, обусловлены психологическими особенностями

каждого участника учебно-воспитательного процесса (возрастными, индивидуально-психологическими, социально-психологическими).

В.И. Журавлев выделяет объективные и субъективные причины педагогических конфликтов. Он считает, что в их основе лежит «два вида противоречий: противоречия диалектические как объективное свойство взаимодействующих педагогических структур, как условие их развития, прогресса; противоречия казуальные, т.е. случайные, вызванные в своем большинстве некомпетентными решениями учителей или руководителей школы... Если первые неизбежны, они есть проявление прогресса, то вторые могут стать источником конфликтов со всеми отрицательными последствиями для нормальной работы педагогов и самочувствия участников учебно-воспитательной деятельности».

С.Ю. Темина конкретизирует объективные и субъективные причины педагогических конфликтов.

К объективным причинам относятся:

- недостаточная степень удовлетворения базисных потребностей ребенка;
- противопоставление функционально-ролевых позиций учителя и ученика (задача первого – учить, задача второго – учиться; учитель априорно считается превосходящим ученика умом, знаниями, опытом и наделяется властью над ним);
- существенное ограничение степеней свободы (требования жесткой дисциплины, подчинения, отсутствие возможности выбора учителя, предмета, класса, обязательное посещение уроков и т. д.);
- различия в представлениях, ценностях, жизненном опыте, принадлежности к разным поколениям (проблема «отцов и детей»);
- зависимость ученика от учителя;
- необходимость оценивания учащихся учителем;
- игнорирование личных проблем учащихся в формализованных образовательных системах;
- множественность ролей, которые вынужден играть школьник в силу предъявляемых к нему разных, порой противоположных требований в учебном учреждении, родителями, товарищами, какими-либо другими значимыми людьми;
- различие между учебным материалом и явлениями, объектами реальной жизни;
- социальная нестабильность и др.

К субъективным причинам относятся:

- психологическая несовместимость учителя и ученика;
- наличие у учителя или ученика определенных черт характера, определяющих так называемую «конфликтную личность» (агрессивность, раздражительность, нетактичность, ехидность, самоуверенность, грубость, жесткость, придирчивость, скептицизм и т.д.);
- отсутствие коммуникативной культуры у учителя или ученика;

- необходимость изучения данного предмета всеми учащимися и отсутствие интереса к нему у конкретного ученика;
- несоответствие интеллектуальных, физических возможностей данного ученика и предъявляемых к нему требований;
- недостаточная компетентность учителя (отсутствие опыта, глубоких знаний по предмету, готовности к разрешению конфликтов, низкий уровень развития определенных профессиональных способностей);
- наличие у учителя или ученика серьезных личных проблем, сильного нервного напряжения, стресса;
- чрезмерная загруженность учителя или ученика;
- вынужденная бездеятельность ученика;
- отсутствие самостоятельности, творческого начала в учебном процессе
- несоответствие самооценки ученика и оценки, данной ему учителем, и др.

Педагогический конфликт, как правило, возникает на базе объективных условий при соответствующем включении субъективного фактора. Однако, в практике немало фактов, свидетельствующих о приоритетной роли именно субъективного фактора в провокации конфликтов в школьном социуме.

Вопросы для самопроверки

1. Понятие педагогического конфликта.
2. Функции педагогического конфликта.
3. Охарактеризуйте три группы педагогических конфликтов, субъектами которых являются участники педагогического процесса.
4. Перечислите противоречий, возникающих в образовательном процессе и являющиеся причинами конфликтов.
5. Что относится к объективным причинам педагогических конфликтов?
6. Что относится к субъективным причинам педагогических конфликтов?

РАЗДЕЛ II. ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ И ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Тема 2.1. Технологии взаимодействие в условиях дошкольных образовательных организаций (2 ч.)

Дошкольное учреждение играет важную роль в развитии ребенка. В дошкольном учреждении ребенок получает всестороннее образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную активность. Однако на то, насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, влияет характер взаимодействия взрослых участников.

В «Концепции дошкольного воспитания», положившей начало реформе дошкольного образования было отмечено, что детский сад и семья, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга. Для полноценного, содержательного течения периода дошкольного детства необходимо объединение усилий родителей и воспитателей. Важность семейного воспитания в процессе образования и развития детей определяет важность взаимодействия семьи и дошкольного детского учреждения. Однако на это взаимодействие влияет ряд факторов, прежде всего представления и ожидания родителей и педагогического коллектива дошкольного учреждения друг от друга.

В основе новой философии взаимодействия семьи и ДООУ лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, направить, дополнить их воспитательную деятельность. Новизна отношений дошкольного учреждения и семьи определяется понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие».

Сотрудничество педагогов и родителей предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг другу взаимодействующих сторон, учет индивидуальных возможностей и способностей каждого. Однако на данный момент прослеживается противоречие, которое заключается в том, что родители признают приоритет дошкольного учреждения в решении воспитательно-образовательных задач, но не считают нужным участвовать в педагогическом процессе. Воспитатели недооценивают роль семьи и не стремятся объединять с родителями усилия для развития и воспитания детей. Поэтому не налаживается надлежащая обратная связь, не используются в полной мере влияние семьи.

Исследования последних лет демонстрируют *отсутствие согласованности, взаимопонимания* между родителями и воспитателями дошкольных учреждений. По данным О.В. Огородновой, многие родители (37%) и даже педагоги (12%) не исключают возможности заниматься развитием детей, не сотрудничая друг с другом. Большая часть педагогов дошкольных учреждений (43%) не стремится привлекать родителей ко всем этапам воспитательно-образовательного процесса, использовать воспитательный потенциал семьи.

Работа педагогического персонала дошкольных учреждений с родителями часто носит формальный *характер*, строится по ситуационным и организационным поводам. Для практики воспитания родителей характерны раздробленность и случайность, воспитатели и родители часто не удовлетворены общением друг с другом, его формой и содержанием (Т.А. Данилина, В.П. Дуброва, О.П. Зверева, З.И. Теплова и др.).

Педагоги испытывают сложности в налаживании контактов и осуществлении взаимодействия с так называемыми «трудными» родителями (Е.А. Панько). К «трудным» родителям автор относит высокомерных, не воспринимающих воспитателя как авторитетное лицо; безразличных к работе детского сада, пассивных родителей. Они излишне «пекутся» о своем ребенке, переоценивают его. Некоторые родители не понимают значения дошкольного образования в развитии ребенка, не уделяют должного внимания воспитанию ребенка. Есть родители, имеющие индивидуальные характерологические особенности, затрудняющие установление контакта, малообразованные, особенно в вопросах семейных отношений.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу соединения усилий дошкольного учреждения и семьи в коррекции детских отношений показывает, что, хотя в последнее время наметились новые, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключение родителей к активному участию в педагогической жизни детского сада, в большинстве дошкольных учреждений работа с родителями организуется только по одной из линий – линии педагогической пропаганды. Семья выступает лишь как объект воздействия, поэтому не налаживается надлежащая обратная связь, не используются в полной мере возможности семейного воспитания.

Принципы взаимодействия педагогов ДООУ с родителями является:

- *Доброжелательный стиль общения педагогов с родителями.* Позитивный настрой на общение является тем самым прочным фундаментом, на котором строится вся работа педагогов группы с родителями. В общении воспитателя с родителями неуместны категоричность, требовательный тон. Педагог общается с родителями ежедневно, и именно от него зависит, каким будет отношение семьи к детскому саду в целом.

- *Индивидуальный подход.* Необходим не только в работе с детьми, но и в работе с родителями. Воспитатель, общаясь с родителями, должен чувствовать ситуацию, настроение мамы или папы. Здесь пригодится и человеческое и педагогическое умение воспитателя успокоить родителя, посочувствовать и вместе подумать, как помочь ребенку в той или иной ситуации.

- *Сотрудничество, а не наставничество.* Современные родители в большинстве своем люди грамотные, и, конечно, хорошо знающие, как им надо воспитывать своих собственных детей. Поэтому позиция наставления и простой пропаганды педагогических знаний, сегодня вряд ли принесет положительные результаты. Гораздо эффективнее будут создание атмосферы взаимопомощи и поддержки семьи в сложных педагогических ситуациях.

- *Подготовка взаимодействия.* Любое, даже самое небольшое мероприятие по работе с родителями необходимо тщательно и серьезно готовить.

Слабое, плохо подготовленное родительское собрание или семинар- практикум могут негативно повлиять на положительный имидж учреждения в целом.

– *Динамичность.* Детский сад сегодня должен находиться в режиме развития, а не функционирования, представлять собой мобильную систему, быстро реагировать на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы.

Родителей детей, посещающих сегодня дошкольное образовательное учреждение, можно условно разделить на три группы.

Первая группа – это родители, очень занятые на работе, которым д/сад просто жизненно необходим. Но, несмотря на это, они ждут от д/сада не только хорошего присмотра и ухода за ребенком, но и полноценного развития, оздоровления, обучения и воспитания, организации интересного досуга. Эта родительская группа вряд ли сможет в силу занятости активно посещать консультации, семинары, тренинги. Но при правильной организации взаимодействия они с удовольствием дома изготовят вместе с ребенком семейную работу на конкурс, выставку, в удобное для них время примут участие в заранее объявленных мероприятиях.

Вторая группа – это родители с удобным рабочим графиком, неработающими бабушками и дедушками. Дети из таких семей могли бы не посещать д/сад, но родители не хотят лишить ребенка полноценного детского общения, игр со сверстниками, развития и обучения. Задача педагогов – не допустить, чтобы эта родительская группа оставалась на позиции пассивного наблюдателя, их необходимо вовлечь в работу д/сада.

Третья группа – это семьи с неработающими мамами. Эти родители тоже ждут от д/сада интересного общения со сверстниками, получения навыков поведения в коллективе, соблюдение правильного режима дня, обучения и развития. Задача воспитателя выделить из этой родительской группы энергетичных мам, которые станут членами родительских комитетов и активными помощниками воспитателей. На эту родительскую группу воспитателю необходимо опираться в подготовке родительских собраний, проведении праздников, конкурсов, выставок и т.д.

В настоящее время сложились устойчивые формы работы детского сада с родителями, которые в дошкольной педагогике принято считать традиционными. К таким формам можно отнести педагогическое просвещение родителей. Осуществляется оно в двух направлениях:

– внутри детского сада проводится работа с родителями воспитанников данного ДОО;

– работа с родителями за пределами ДОО. Ее цель – охватить подавляющее большинство родителей дошкольников независимо от того, посещают их дети детский сад или нет.

Особой популярностью, как у педагогов, так и у родителей пользуются нетрадиционные формы общения. Они направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к детскому саду. Практикой уже накоплено многообразие нетрадиционных форм, но они еще недостаточно изучены и обобщены. Однако сегодня изменились принципы, на

основе которых строится взаимодействие педагогов и родителей. Оно строиться на основе диалога, открытости, искренности, отказе от критики и оценки партнера по общению. Поэтому данные формы рассматриваются как нетрадиционные.

Классификация нетрадиционных форм взаимодействия:

1. **Познавательные формы** занимают доминирующее место среди форм взаимодействия педагогов и родителей. Они призваны повышать психолого-педагогическую культуру родителей, а, значит, способствовать изменению взглядов родителей на воспитание ребенка в условиях семьи, развивать рефлекссию. Кроме того, данные формы взаимодействия позволяют знакомить родителей с особенностями возрастного и психологического развития детей, рациональными методами и приемами воспитания для формирования их практических навыков. Родители видят ребенка в обстановке, отличной от домашней, а также наблюдают процесс его общения с другими детьми и взрослыми.

✓ *Общее родительское собрание ДООУ.* Его цель - координация действий родительской общественности и педагогического коллектива по вопросам образования, воспитания, оздоровления и развития воспитанников.

✓ *Общее родительское собрание ДООУ.* На общих родительских собраниях обсуждаются проблемы воспитания детей. Как и любое родительское собрание требует тщательной предварительной подготовки. Для родителей, вновь принятых в ДООУ детей, целесообразно провести экскурсию по детскому саду с объяснением профиля и задач учреждения, познакомить со специалистами; можно издать буклет, рекламу, рассказывающие о конкретном учреждении или показать презентацию; организовать выставку работ детей и т.д.

✓ *Педагогический совет с участием родителей.* Целью данной формы работы с семьей является привлечение родителей к активному осмыслению проблем воспитания детей в семье на основе учета индивидуальных потребностей.

✓ *Родительская конференция* - одна из форм повышения педагогической культуры родителей. Ценность этого вида работы в том, что в ней участвуют не только родители, но и общественность. На конференциях выступают педагоги, работники районного отдела образования, представители медицинской службы, учителя, педагоги-психологи и т.д. Кроме того, эта форма позволяет педагогам, специалистам и родителям моделировать жизненные ситуации, проигрывая их. Это дает возможность родителям не только накапливать профессиональные знания в области воспитания детей, но и устанавливать доверительные отношения с педагогами и специалистами.

✓ *Тематические консультации* организуются с целью ответить на все вопросы, интересующие родителей. Часть консультации посвящается трудностям воспитания детей. Они могут проводиться и специалистами по общим и специальным вопросам, например, развитию музыкальности у ребенка, охране его психики, обучению грамоте и др.

✓ *Педагогический консилиум.* По утверждению некоторых современных авторов в работе с родителями можно и нужно использовать данную форму. Она помогает лучше и глубже понять состояние отношений в конкретной се-

мье, вовремя оказать действенную практическую помощь (если, конечно, у родителей есть желание что-то изменить в сложившейся ситуации).

✓ В состав консилиума можно включить воспитателя, заведующую, заместителя заведующего по основной деятельности, педагога-психолога, учителя логопеда, старшую медсестру, членов родительского комитета. На консилиуме обсуждается воспитательный потенциал семьи, ее материальное положение и статус ребенка в семье.

✓ *Групповые собрания родителей* — это форма организованного ознакомления родителей с задачами, содержанием и методами воспитания детей определенного возраста в условиях детского сада и семьи (обсуждаются проблемы жизнедеятельности группы).

✓ *«Круглый стол»*. В нетрадиционной обстановке с обязательным участием специалистов обсуждаются с родителями актуальные проблемы воспитания.

✓ *Родительский совет (комитет) группы*. Родительский совет — это группа родителей, которая регулярно собирается для того, чтобы содействовать администрации ДООУ, воспитателям группы в совершенствовании условий для осуществления образовательного процесса, охраны жизни и здоровья воспитанников, свободного развития личности; участвовать в организации и проведении совместных мероприятий.

✓ *Открытые занятия с детьми в ДООУ для родителей*. Родителей знакомят со структурой и спецификой проведения занятий в ДООУ. Можно включить в занятие элементы беседы с родителями.

Данные формы использовались и раньше. Однако сегодня изменились принципы, на основе которых строится общение педагогов и родителей. К ним относятся общение на основе диалога, открытость, искренность в общении, отказ от критики и оценки партнера по общению. Поэтому данные формы можно рассматривать и как нетрадиционные. Например, это может быть проведение родительских собраний по мотивам известных телевизионных игр: «КВН», «Поле Чудес», «Что? Где? Когда?», «Устами младенца» и других. Неформальный подход к организации и проведению этих форм общения ставит воспитателей перед необходимостью использования разнообразных методов активизации родителей. К таким «старым формам на новый лад» можно отнести:

✓ *«Дни открытых дверей»*. В настоящее время они приобретают широкое распространение. Однако сегодня можно говорить о данной форме общения педагогов и родителей как нетрадиционной, в связи с изменением принципов взаимодействия педагогов и родителей. По мнению исследователей, дошкольное учреждение способно в полной мере удовлетворить запросы родителей только при условии, что оно является открытой системой. «Дни открытых дверей» дают родителям возможность увидеть стиль общения педагогов с детьми, самим «включиться» в общение и деятельность детей и педагогов.

✓ *Презентация дошкольного учреждения*. Это осовремененная в соответствии с открывшимися компьютерными возможностями форма рекламы ДООУ. В результате такой формы работы родители знакомятся с уставом ДООУ, программой развития и коллективом педагогов, получают полезную информацию о

содержании работы с детьми, платных и бесплатных услугах.

✓ *Клубы для родителей.* Данная форма общения предполагает установление между педагогами и родителями доверительных отношений, осознание педагогами значимости семьи в воспитании ребенка, а родителями — что педагоги имеют возможность оказать им помощь в решении возникающих трудностей воспитания. Заседания клубов для родителей осуществляются регулярно. Выбор темы для обсуждения обуславливается интересами и запросами родителей. Педагоги стремятся не просто сами подготовить полезную и интересную информацию по волнующей родителей проблеме, но и приглашают различных специалистов.

✓ *Устный педагогический журнал.* Журнал состоит из 3-6 страниц, по длительности каждая занимает от 5 до 10 мин. Общая продолжительность составляет не более 40 минут. Непродолжительность во времени имеет немаловажное значение, поскольку часто родители бывают ограничены во времени в силу различных объективных и субъективных причин. Поэтому важно, чтобы достаточно большой объем информации, размещенный в относительно коротком отрезке времени, представлял значительный интерес для родителей. Примерные темы Устных журналов, предлагаемые педагогами: «У порога школы», «Этика семейных отношений», «Влияние природы на духовное развитие ребенка» и другие. Важно, чтобы темы были актуальны для родителей, отвечали их нуждам и помогали решить наиболее важные вопросы воспитания детей.

✓ *Вечера вопросов и ответов.* Это форма позволяет родителям уточнить свои педагогические знания, применить их на практике, узнать о чем-либо новом, пополнить знаниями друг друга, обсудить некоторые проблемы развития детей.

✓ *«Родительский университет».* Для того чтобы работа «Родительского университета» была более продуктивной, дошкольному учреждению деятельность с родителями можно организовать на разных уровнях: обще садовском, внутригрупповом, индивидуально-семейном. В нём могут работать разные кафедры по потребностям родителей: «Кафедра грамотного материнства» (Быть мамой – моя новая профессия), «Кафедра эффективного родительства» (Мама и папа – первые и главные учителя), «Кафедра семейных традиций» (Бабушки и дедушки – хранители семейных традиций).

✓ *Мини-собрания.* Выявляется интересная семья, изучается ее опыт воспитания. Далее она приглашает к себе две-три семьи, разделяющие ее позиции в семейном воспитании. Таким образом, в узком кругу обсуждается интересующая всех тема.

✓ *Исследовательско-проектные, ролевые, имитационные и деловые игры.* В процессе этих игр участники не просто «впитывают» определенные знания, а конструируют новую модель действий, отношений. В процессе обсуждения участники игры с помощью специалистов пытаются проанализировать ситуацию со всех сторон и найти приемлемое решение. Примерными темами игр могут стать: «Утро в вашем доме», «Прогулка в вашей семье», «Выходной день: какой он?».

✓ *Тренинги.* Тренинговые игровые упражнения и задания помогают дать

оценку различным способам взаимодействия с ребенком, выбрать более удачные формы обращения к нему и общения с ним, заменять нежелательные конструктивными. Родитель, вовлекаемый в игровой тренинг, начинает общение с ребенком, постигает новые истины.

✓ *Попечительский совет.* Одной из новых форм работы с родителями, являющийся коллегиальным органом самоуправления, постоянно действующим на общественных началах при ДОУ.

✓ *Дни добрых дел.* Дни добровольной посильной помощи родителей группе, ДОУ - ремонт игрушек, мебели, группы, помощь в создании предметно – развивающей среды в группе. Такая форма позволяет налаживать атмосферу теплых, доброжелательных взаимоотношений между воспитателем и родителями. В зависимости от плана работы, необходимо составить график помощи родителей, обговорить каждое посещение, вид помощи, которую может оказать родитель и т.д.

✓ К группе познавательных форм относятся и индивидуальные формы взаимодействия с родителями. Преимущество такой формы работы с родителями состоит в том, что через изучение специфики семьи, беседы с родителями (с каждым в отдельности), наблюдение за общением родителей с детьми, как в группе, так и дома, педагоги намечают конкретные пути совместного взаимодействия с ребенком.

✓ *Педагогические беседы с родителями.* Оказание родителям своевременной помощи по тому или иному вопросу воспитания. Это одна из наиболее доступных форм установления связи с семьей. Беседа может быть как самостоятельной формой, так и применяться в сочетании с другими, например, она может быть включена в собрание, посещение семьи.

✓ *Посещение семьи.* Основная цель визита – познакомиться с ребенком и его близкими в привычной для него обстановке. В игре с ребенком, в разговоре с его близкими можно узнать много нужной информации о малыше, его пристрастиях и интересах и т.д.

✓ *Индивидуальные консультации.* Консультации по своему характеру близки к беседе. Разница в том, что беседа – это диалог воспитателя и родителя, а проводя консультацию, отвечая на вопросы родителей, педагог стремится дать квалифицированный совет.

✓ *Индивидуальные блокноты,* куда воспитатель записывает успехи детей по разным видам деятельности, родители могут помечать, что их интересует в воспитании детей.

✓ К данным формам также относятся: «Школа молодой семьи»; выполнение индивидуальных поручений; телефон Доверия; почта Доверия; копилка Добрых дел и т.д.

Наиболее приемлемые формы взаимодействия с родителями являются игровые формы, организация клубов, в частности дискуссионных. Лекционная форма родителями не воспринимается.

2. **Досуговые формы** организации взаимодействия призваны устанавливать теплые неформальные отношения между педагогами и родителями, а также более доверительные отношения между родителями и детьми. В дальней-

шем педагогам проще налаживать с ними контакты, предоставлять педагогическую информацию. Такие формы сотрудничества с семьей могут быть эффективными, только если воспитатели уделяют достаточное внимание педагогическому содержанию мероприятия, а установление неформальных доверительных отношений с родителями не является основной целью общения:

✓ *Праздники, утренники, мероприятия (концерты, соревнования).* К данной группе форм относятся проведение педагогами дошкольных учреждений таких традиционных совместных праздников и досугов, как «Встреча Нового года», «Рождественские забавы», «Масленица», «Праздник мам», «Лучший папа», «Папа, мама, я — дружная семья», «Праздник урожая» и др.

✓ *Выставки работ родителей и детей, семейные вернисажи.* Такие выставки, как правило, демонстрируют результаты совместной деятельности родителей и детей. Это важный момент в построении взаимоотношений между ребёнком и родителем и значимый для воспитателя (повышение активности родителей в жизни группы, один из показателей комфортности внутрисемейных отношений).

✓ *Совместные походы и экскурсии.* Основная цель таких мероприятий — укрепление детско-родительских отношений. В результате у детей воспитывается трудолюбие, аккуратность, внимание к близким, уважение к труду. Это начало патриотического воспитания, любовь к Родине рождается из чувства любви к своей семье.

✓ *Благотворительные акции.* Такая форма совместной деятельности имеет большое воспитательное значение не только для детей, которые учатся не только принимать подарки, но и делать. Родители тоже не останутся равнодушными, видя как их ребёнок с увлечением играет с друзьями в детском саду в давно заброшенную дома игру, а любимая книга стала еще интереснее и звучит по — новому в кругу друзей.

✓ К данным формам также можно отнести: кружки и секции; клубы отцов, бабушек, дедушек; клуб выходного дня, выпуск стенгазеты, домашние гостиные, семейные встречи; веломарафон, посвящённый Дню защиты детей (1 июня); музыкальные и литературные салоны; коллекционирование и т.д.

3. Наглядно-информационные формы взаимодействия педагогов и родителей решают задачи ознакомления родителей с условиями, содержанием и методами воспитания детей в условиях дошкольного учреждения, позволяют правильно оценить деятельность педагогов, пересмотреть методы и приемы домашнего воспитания, объективнее увидеть деятельность воспитателя. Наглядно-информационные формы условно разделены на две подгруппы:

1. Задачами одной из них — информационно-ознакомительной — является ознакомление родителей с самим дошкольным учреждением, особенностями его работы, с педагогами, занимающимися воспитанием детей, и преодоление поверхностных мнений о работе дошкольного учреждения.

2. Задачи другой группы — информационно-просветительской — близки к задачам познавательных форм и направлены на обогащение знаний родителей об особенностях развития и воспитания детей дошкольного возраста. Их специфика заключается в том, что общение педагогов с родителями здесь не пря-

мое, а опосредованное – через газеты, организацию выставок и т.д., поэтому они были выделены в самостоятельную подгруппу, а не объединены с познавательными формами.

В их использовании необходимо соблюдать принцип целенаправленности и принцип систематичности. Главная задача данных форм работы - познакомить родителей с условиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей в ДОУ (группе) и способствовать преодолению поверхностного суждения о роли детского сада, оказывать практическую помощь семье. К ним относятся: записи на магнитофон (диктофон) бесед с детьми, видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов, занятий; фотографии, выставки детских работ, стенды, ширмы, папки-передвижки.

Группа традиционных информационно-ознакомительных форм:

✓ *Уголок для родителей.* Невозможно представить детский сад без красиво и оригинально оформленного родительского уголка. В нем размещается полезная для родителей и детей информация: режим дня группы, расписание занятий, ежедневное меню, полезные статьи и справочные материалы-пособия для родителей.

✓ *Выставки, вернисажи детских работ.* Их цель - демонстрация родителям важных разделов программы или успехов детей по освоению программы (рисунки, самодельные игрушки, детские книги, альбомы и т.д.).

✓ *Информационные листы.* Они могут нести в себе следующую информацию: информацию о дополнительных занятиях с детьми; просьбы о помощи; благодарность добровольным помощникам т.д.

✓ *Памятки для родителей.* Небольшое описание (инструкция) правильного (грамотного) по выполнению каких-либо действий.

✓ *Папки-передвижки.* Формируются по тематическому принципу: «Чтобы наши дети не болели», «Роль отца в воспитании детей» и т.д. Папка дается во временное пользование родителям.

✓ *Родительская газета* оформляется самими родителями. В ней они отмечают интересные случаи из жизни семьи, делятся опытом воспитания по отдельным вопросам. Например, «Выходной день семьи», «Моя мама», «Мой папа», «Я дома» и т.д.

✓ *Видеофильмы.* Создаются по определенной тематике, например «Трудовое воспитание ребенка в семье», «Трудовое воспитание детей в детском саду» и др.

4. Информационно-аналитические формы организации взаимодействия с родителями. Основной задачей информационно-аналитических форм организации общения с родителями являются сбор, обработка и использование данных о семье каждого воспитанника, общекультурном уровне его родителей, наличии у них необходимых педагогических знаний, отношении в семье к ребенку, запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогической информации. Только на аналитической основе возможно осуществление индивидуального, личностно-ориентированного подхода к ребенку в условиях дошкольного учреждения, повышение эффективности воспитательно-образовательной работы с детьми и построение грамотного общения с их

родителями.

✓ *Анкетирование.* Один из распространенных методов диагностики, который используется работниками ДОО с целью изучения семьи, выяснения образовательных потребностей родителей, установления контакта с её членами, для согласования воспитательных воздействий на ребенка.

5. **Письменные формы** взаимодействия с родителями являются новыми в практике работы детского сада с семьей. Когда нехватка времени или сложности с графиком работы родителей мешают вам встретиться с ними лично; если у вас нет телефона или вы хотите обсудить какой-либо вопрос лично, то поддерживать контакт с родителями вам помогут некоторые формы письменного общения. Но злоупотреблять такими формами общения не стоит. Так как они не способствуют сплочению детско-родительского коллектива группы. А некоторые (брошюра, пособие, бюллетень, отчет) более приемлемы для организации работы с родителями в рамках всего детского сада.

✓ *Брошюры.* Брошюры помогают родителям узнать о детском саде. Брошюры могут описать концепцию детского сада и дать общую информацию о нем.

✓ *Пособия.* Пособия содержат подробную информацию о детском саде. Семьи могут обращаться к пособиям в течение всего года.

✓ *Бюллетень.* Бюллетень можно выпускать раз или два в месяц, чтобы постоянно обеспечивать семьи информацией об особых мероприятиях, изменениях в программе и др.

✓ *Еженедельные записки.* Еженедельная записка, адресованная непосредственно родителям, сообщает семье о здоровье, настроении, поведении ребенка в детском саду, о его любимых занятиях и другую информацию.

✓ *Неформальные записки.* Воспитатели могут посылать с ребенком короткие записки домой, чтобы информировать семью о новом достижении ребенка или о только что освоенном навыке, поблагодарить семью за оказанную помощь; здесь могут быть записи детской речи, интересные высказывания ребенка и др. Семьи также могут посылать в детский сад записки, выражающие благодарность или содержащие просьбы.

✓ *Личные блокноты.* Такие блокноты могут каждый день курсировать между детским садом и семьей, чтобы делиться информацией о том, что происходит дома и в детском саду. Семьи могут извещать воспитателей об особых семейных событиях, таких, как дни рождения, новая работа, поездки, гости.

✓ *Доска объявлений.* Доска объявлений – это настенный экран, который информирует родителей о собраниях на день и др.

✓ *Ящик для предложений.* Это коробка, в которую родители могут класть записки со своими идеями и предложениями, что позволяет им делиться своими мыслями с группой воспитателей.

✓ *Отчеты.* Письменные отчеты о развитии ребенка – это одна из форм общения с семьями, которая может быть полезна при условии, чтобы она не заменяла личных контактов.

Проблемы и трудности взаимодействия педагогов ДООУ и родителей

Как показывает опыт и научные исследования, воспитатели часто не любят работу с родителями по ряду причин. Они считают, что с современными родителями работать сложно, так как они или «все знают», или им безразличны вообще вопросы воспитания. Родители обращаются к педагогу с тем, как ребенок занимался, как вел себя, пытаются выяснить какое-либо недоразумение, их интересуют вопросы «здоровья и поведения», использования физических наказаний. Иногда родители просят педагога подготовить ребенка к школе в короткие сроки. Некоторые воспитатели и хотели бы установить контакт с родителями их воспитанников, но не всегда знают, как это осуществить.

Бывает и так, что воспитатели боятся, что родители им зададут вопрос, на который они не смогут дать ответ.

Среди недостатков в организации взаимодействия педагогов с родителями в ДООУ выделяются:

- недооценка педагогами роли семьи в воспитании детей;
- отсутствие установки на сотрудничество;
- различие ценностных ориентаций и взаимных ожиданий;
- стихийность построения общения с родителями;
- неумение педагогов планировать и выстраивать процесс общения с родителями.

Педагоги часто сетуют на то, что сейчас родителей ничем не удивишь. Но, как показывают практика и исследования Е.П. Арнаутовой, В.П. Дубровой, О.Л. Зверевой, Т.В. Кротовой и др., отношение родителей к мероприятиям детского сада зависит прежде всего от постановки воспитательно-образовательной работы в нем, инициативы администрации и ее причастности к решению вопросов педагогического просвещения родителей. Часто поиск путей совершенствования работы с родителями ограничивается нахождением новых форм и гораздо меньше внимания уделяется ее содержанию и методам.

Исследователи отмечают *недооценку воспитателями роли семьи* в воспитании дошкольников (Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, О.Л. Зверева, Н.В. Корниенко, В.К. Котырло). В практике работы детского сада еще не изжит менторский подход воспитателей по отношению к членам семьи, наблюдаются самые разные варианты взаимоотношений воспитателя с родителями, проявляющихся в несогласованности, диктате и мирном сосуществовании, антагонизме и конкуренции. Воспитатель часто неосознанно выступает хозяином положения, берет на себя роль «эксперта», который все лучше знает и имеет право наставлять, поучать родителей. Определенная категория воспитателей не столько ищет в общении с членами семьи способов сближения, точек зрения и консолидации (единения) методов и содержания воспитания ребенка, сколько повода указать родителям на просчеты в семейном воспитании. Не умея тактично, продуманно и аргументированно вести диалог, они сами не удовлетворены контактами с родителями и вызывают соответствующее к себе отношение (Е.П. Арнаутова, В.М. Иванова).

Поданным О. Л. Зверевой, *педагоги часто ориентируются на «среднего» родителя*, не дифференцируют условий семейного воспитания по составу се-

мы, отношению родителей к воспитанию, их педагогическим возможностям, общей культуре, образованию, возрасту. В современных условиях воспитатели и родители не только сравнивались по уровню культуры и образованности, но нередко оказывается, что родители значительно превосходят по этим показателям дошкольных работников. Педагоги, не знающие условий семейного воспитания, механически переносят содержание, методы воздействия на детей в детском саду на условия семьи.

Специфика позиции педагога по отношению к родителям состоит в том, что в ней сочетаются две функции: формальная и неформальная (Т.П. Гаврилова). Воспитатель выступает одновременно в роли официального лица и доверительного собеседника. Задача воспитателя, считает она, состоит в том, чтобы преодолеть в себе элементы назидания по отношению к членам семьи воспитанника и выработать способ доверительного общения. Недоверие — главное препятствие к установлению доброжелательных отношений (В.М. Иванова).

Вместе с тем, педагоги испытывают также трудности, связанные со *слабой заинтересованностью родителей*, низким социальным статусом профессии воспитателя. Часто родители не знают специфики труда воспитателя, и общение строится на уровне взаимных претензий (О.Л. Зверева).

Еще одной причиной трудностей в общении педагогов и родителей может являться *различие их ценностных ориентаций*. Так, исследования Е.К. Эльяшевич показали, что жизненные ценности, которые можно отнести к «семейным», наиболее часто отмечаются родителями, а ценности общекультурного и профессионального плана более характерны для воспитателей.

Проблемы общения воспитателей и родителей возникают и в различии взаимных ожиданий, ограниченном сотрудничестве между ними. Родители и воспитатели испытывают трудности в том, чтобы видеть воспитание как совместное, как результат сотрудничества (Т.А. Данилина, Н.В. Корниенко). Они обращаются друг к другу по ситуативным и организационным поводам (Т.А. Данилина, З.И. Теплова).

По данным З.И. Тепловой, с вопросами, касающимися решения воспитательно-образовательных задач и перспектив развития ребенка, считают необходимым обращаться к воспитателю только 4% родителей, тогда как 64% педагогов считают, что это должна быть самая популярная категория поводов обращения родителей к воспитателям.

Т.А. Данилина акцентирует внимание на других фактах: согласно ее исследованию, основную помощь, которую хотели бы получить воспитатели от родителей, — помощь организационного характера. Родители же более заинтересованы в консультировании по вопросам развития и обучения, подготовке к школе, т.е. нуждаются в помощи, связанной с развитием ребенка. Таким образом, наблюдается несоответствие в ожиданиях педагогов и родителей.

Данные этих исследований, казалось бы, противоречат друг другу. Родители в основном заинтересованы в развитии собственного ребенка, но при этом, как показывает ряд исследований, предпочитают педагогическую помощь из СМИ, литературных источников, советов друзей и родственников, не обращаясь за помощью к воспитателю (О.Л. Зверева и др.).

Исследователи отмечают обоюдное желание родителей и педагогов поддерживать контакты друг с другом. В обстановке формального общения удовлетворенность родителей взаимодействием с педагогами выше, чем педагогов с родителями, т.е. воспитатели в такой ситуации достаточно полно соответствуют ожиданиям со стороны родителей, в то время как родители не удовлетворяют ожидания педагогов. Изменения взаимоотношений в сторону целенаправленного содержательного общения меняют соотношение в сторону увеличения количества удовлетворенных взаимодействием с родителями воспитателей и снижения количества удовлетворенных родителями. Причина этого заключается в том, что, включившись в реальное сотрудничество и установив партнерские отношения с педагогами, родители осознают несостоятельность предыдущего взаимодействия, у них возникает потребность в новом содержательном общении (З.И. Теплова).

Отсутствие установки на сотрудничество у родителей может быть связано с недоверием к компетентности воспитателя, с тем, что родители не видят в педагогах квалифицированных специалистов, готовых оказать им помощь в решении воспитательных задач.

Другая причина трудностей в работе ДОО с семьей – *построение работы с родителями эмпирически, стихийно, без опоры на какую-нибудь систему теоретически и экспериментально обоснованных принципов отбора содержания и методов* (В.П. Дуброва). Исследователями выделяется неумение воспитателей ставить конкретные задачи в организации взаимодействия с родителями, выбирать адекватные методы (В.К. Котырло). Между тем от правильного выбора форм и методов воздействия во многом зависят как характер, так и результаты контактов между педагогами и членами семьи.

Исследования Е.П. Арнаутовой и В.М. Ивановой показали: чтобы смело и аргументированно вести дискуссии с родителями педагогам необходимы знания и широкая эрудиция. На практике же воспитателям недостает, как правило, знаний основ медицины, санитарии, гигиены, социологии, психологии, педагогики семьи и семейного воспитания, семейного права, общепсихологических подходов к пониманию человека человеком.

Несмотря на то, что педагогическое просвещение родителей в целом проводится, оно имеет типичные существенные недостатки:

- установка педагогов на проведение количества мероприятий, а не на их качество и результативность, затрата усилий не на совершенствование содержания знаний, а их распространение;

- вместо формирования у родителей рефлексивного отношения к своей воспитательной деятельности акцент ставился на привлечение их к участию в различных мероприятиях.

Проведенное в 80-х гг. прошлого столетия исследование показало отношение родителей к данной проблеме, поскольку общение – процесс двусторонний.

Родители имеют потребность в знаниях, трудности в воспитании они испытывают из-за недостатка терпения, выдержки, такта, а также свободного времени на общение с детьми.

Знания, которые родители получают из разных источников, их не удовлетворяют, потому они слишком общие, не касаются конкретно их ребенка и даются в очень сложной форме.

Перечисленные причины трудностей опосредованы недостаточной компетентностью педагогов в общении с родителями, которые требуют от воспитателей высокой профессиональной компетентности и развитых коммуникативных навыков. Недооценка роли семьи, назидательный стиль общения, неумение убедить родителей в том, что воспитатель способен оказать им помощь в воспитании детей, — следствие недостаточной компетентности педагога.

Существуют причины, препятствующие установлению контактов педагога с родителями. Они представлены в исследовании Т.В. Кротовой. К ним относятся:

- социально-экономические;
- организационные;
- профессионально-личностные.

Социально-экономические причины детерминированы социальной политикой в области образования и не зависят от личностных и профессиональных качеств педагога.

Причины *организационных* трудностей связаны с недостатком времени у родителей для общения, их профессиональной занятостью. Они относительно объективны, профессиональное мастерство воспитателя в том, чтобы заинтересовать родителей темой и содержанием общения, показать значимость контактов для развития ребенка, гибко спланировать время общения.

Профессионально-личностные причины наиболее обширны и связаны с недостаточным профессионализмом педагогов, неумением выстроить грамотное общение с родителями.

Обобщив сказанное, можно сделать вывод о причинах, являющих следствием невысокой профессиональной компетентности педагогов: «закрытость» дошкольного учреждения; отсутствие информированности воспитателей и родителей о воспитании в семье и детском саду; неумение отобрать целесообразное содержание и формы; низкий коммуникативный уровень.

Низкий уровень педагогической культуры родителей также связан с профессиональными качествами воспитателей, в задачу которых входит расширение и углубление знаний и умений родителей в области воспитания ребенка.

Таким образом, можно обобщить причины трудностей в организации общения педагогов и родителей:

- низкий социальный статус профессии воспитателя;
- недооценка педагогами роли родителей в воспитании детей;
- отсутствие установки на сотрудничество педагогов и родителей;
- различие ценностных ориентаций и взаимных ожиданий;
- стихийность построения общения с родителями, неумение педагогов планировать и выстраивать процесс общения с родителями.

К условиям гармонизации отношений между педагогами и родителями относятся:

- умение общаться, налаживать деловое и личностное сотрудничество;

- понимание родителями самооценности дошкольного детства;
- понимание воспитателями того, что в определении содержания, форм и методов работы с семьей родители выступают социальными заказчиками.

Родители должны быть информированы об особенностях жизни и деятельности их детей в дошкольном учреждении, а воспитатели — об условиях и особенностях семейного воспитания каждого ребенка. Детский сад только тогда удовлетворяет в полной мере потребности семьи, когда он является открытой системой. Родители должны иметь реальную возможность свободно, по своему усмотрению, в удобное для них время познакомиться с деятельностью ребенка в детском саду, со стилем общения воспитателя с детьми, включаться в жизнь группы. Если родители наблюдают детей в новой обстановке, они и воспринимают их «другими глазами». В группе родители также могут научиться многим практическим умениям, способам общения с детьми, организации содержательной деятельности с ними.

Как правило, у воспитателей, формально работающих с родителями, отсутствует установка на сотрудничество. Например, в книге Е.П. Арнаутовой приведен пример «общения» педагога с мамой: «Я давно хотела вам рассказать о плохом поведении вашего сына!»

Не умея тактично, аргументированно вести диалог, педагоги сами вызывают соответствующее к себе отношение со стороны родителей. В результате такого «общения» воспитатель делает вывод, «что все родители плохие», вследствие чего образуется стена отчуждения и напряжения между ними.

Вопросы для самоконтроля

1. Что характерно для взаимодействия родителей и педагогов ДООУ?
2. Перечислите принципы взаимодействия педагогов ДООУ с родителями.
3. Что относится к познавательным формам взаимодействия педагогов ДООУ и родителей?
4. Перечислите досуговые формы взаимодействия педагогов ДООУ и родителей
5. Задачи наглядно-информационных форм взаимодействия педагогов и родителей.
6. В чем заключаются проблемы и трудности взаимодействия педагогов ДООУ и родителей

Тема 2.2. Психолого-педагогическое взаимодействие в условиях школы (4 ч.)

Взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса – это не самоцель, а важнейшее средство, необходимый способ успешного решения поставленных задач, и эффективность определяется, прежде всего, развитием личности педагога и ребенка, степенью достижения результатов в соответствии с теми задачами, которые ставились.

Непосредственным и специфичным показателем эффективности является развитие основных характеристик взаимодействия участников педагогического процесса:

- по взаимопознанию – объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, увлечений; стремление лучше узнать и познать друг друга, обоюдный интерес друг к другу;

- по взаимопониманию – понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогами и детьми; принятие трудностей и забот друг друга; понимание мотивов поведения в различных ситуациях; адекватность оценок и самооценок; совпадение установок на совместную деятельность;

- по взаимоотношениям – проявление такта, внимание к мнению и предложениям друг друга; эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами; уважение позиции друг друга, соперничество, сочувствие; стремление к официальному и неофициальному общению; творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность детей;

- по взаимным действиям – осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности; инициатива в установлении различных контактов, идущая с обеих сторон; срабатываемость (количество, качество, скорость проделанной работы), координация действий на основе взаимного содействия, согласованность; подстраховка, помощь, поддержка друг друга;

- по взаимовлиянию – способность приходить к согласию по спорным вопросам; учет мнения друг друга при организации работы; действенность обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний, изменение способов поведения и действий после рекомендации в адрес друг друга; восприятие другого в качестве примера для подражания.

Взаимодействие участников образовательного процесса в совместной деятельности можно представить по уровням.

Таблица 2

Уровни взаимодействия участников образовательного процесса
в совместной деятельности

Уровни	Характеристики уровней совместной деятельности		
	Взаимопонимание	Взаимоотношения	Взаимодействие
Начальный	Понимания общей цели нет, обоюдный интерес друг к другу, ценностные установки у школы и семьи не всегда	Проявление такта, возможна конкуренция родителей и школы во влиянии на ребенка	Воздействие со стороны одного объекта, деловые контакты эпизодичны

	совпадают		
Сотрудничество	Понимание общей цели, совпадение установок на совместную деятельность, совпадение в оценках и самооценках	Внимание к мнениям и предложениям друг друга; эмоциональная готовность к совместной деятельности, сопереживание, сочувствие; поддержка и взаимоподдержка	Постоянные деловые контакты, однако не всегда проявляется сработанность на высоком уровне
Партнерство	Понимание общей цели, совпадение установок на совместную деятельность, принятие трудностей и забот друг друга; понимание мотивов поведения в различных ситуациях; адекватность оценок и самооценок; высокая степень взаимного доверия и открытости общающихся.	Эмоциональная готовности к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами; уважение позиции друг друга, стремление к официальному и неофициальному общению; творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность детей.	Долговременность, добровольность осуществляемого взаимодействия, высокая срабатываемость и оперативная координация совместных действий

В общем плане о развитии взаимодействия участников педагогического процесса можно судить по обогащению содержания их совместной деятельности и общения, способов и форм взаимодействия, расширению внешних и внутренних связей, осуществлению преемственности.

Модели взаимодействия участников образовательного процесса:

1. Ребенок – ребенок:

- свободно общается со сверстниками;
- приобщается к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками (в том числе моральным);
- развивает передачу образов с помощью средств невербальной, интонационной и языковой выразительности;
- самовыражается через совместную творческую деятельность;
- учится взаимодействовать в коллективе: отказываться от личных желаний ради общих целей;
- учится договариваться, конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

2. Родитель – ребенок:

- признание прав и свобод ребенка,
- сотрудничество,

- сопереживание и поддержка,
- обсуждение ситуации через диалог,
- гибкое введение ограничений.

3. Педагог - ребенок:

- признание ценности личности ребенка;
- признание уникальности – индивидуальности личности ребенка: выявление и развитие общих и специальных способностей ребёнка;
- выбор адекватных возрастным и индивидуальным возможностям содержания, форм и методов воспитания и обучения;
- приоритет личностного развития, когда воспитание и обучение выступает не как самоцель, а как средство развития личности каждого ребенка;
- ориентация на социализацию – осознание и освоение человеком современных культурных ценностей, знаний, форм бытовой, экономической, социальной, духовной жизни; адаптация к существующим в обществе правилам и нормам жизни;
- диалоговое взаимодействие с ребенком;
- актуализация тенденции ребёнка к личностному росту;
- активизация исследовательских и творчески интересов ребёнка;
- создание условий для совершенствования нравственных поступков, самостоятельного обнаружения и постановки познавательных проблем;
- ориентация педагогического взаимодействия на самореализацию ребенка
- раскрытие и развитие природных возможностей, задатков, способностей, потребностей и склонностей.

4. Педагог – родитель:

- добровольность в сотрудничестве.
- искренняя заинтересованность педагогов в решении проблем детско-родительских отношений;
- уважительное отношение педагогов к убеждениям и взглядам родителей;
- признание безусловного права родителей воспитывать в ребенке те качества, которые являются ценными с их точки зрения;
- уверенность родителей в доброжелательности и компетентности педагогов (специалистов).
- конфиденциальность индивидуального общения с педагогом (специалистом).

5. Педагог – педагог - администрация:

- развитая культура общения (доброжелательность, сдержанность);
- толерантность (терпимость к иным точкам зрения);
- эмпатия и рефлексия - умение выслушать собеседника, признать его правоту, встать на его точку зрения, убедить в своей правоте;
- демократичность в общении;
- сотрудничество - процесс взаимодействия равноправных, заинтересованных партнеров, на основе взаимоуважения и взаимообогащения;
- учет личностных и профессиональных качеств участников общения;
- проявление участниками общения гибкости в конфликтных ситуациях.

Подходы к организации педагогического взаимодействия:

- деятельностный (имеет целью формирование у учащихся разнообразных способов и видов деятельности. Под деятельностным подходом понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, при котором они являются не пассивными «приемниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе.);
- личностно ориентированный (обеспечивает самопознание, развитие рефлексивных способностей, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, самоопределения, формирования жизненной позиции);
- акмеологический (ориентирован на целостное и устойчивое развитие образовательных систем и субъектов образовательного процесса в условиях творческой созидательной деятельности. Учитель и ученик, находясь в творческом взаимодействии и сотрудничестве, обеспечивают успех друг другу в своей самореализации, в развитии духовно-нравственного потенциала личности);
- аксиологический (имеет целью введение учащихся в мир ценностей и оказание им помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций);
- системный (это подход, при котором любая система (объект) рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов (компонентов), имеющая выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь. Объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная система и, одновременно, как элемент более общей системы).

Позиция педагога при осуществлении субъект-субъектного взаимодействия предполагает:

1. Проявление ценностного отношения к личности учащегося:
 - заинтересованная реакция учителя на предложения, пожелания, замечания (мнение) каждого ученика;
 - «считывание» учителем эмоционального состояния отдельных учеников и реагирование на него;
 - оценка действий учеников отделяется от личного отношения к нему педагога;
 - акцентирование учителем важности мнения и участия каждого в урочной деятельности;
 - акцентирование внимания на позитивных личностных качествах учащихся, их поощрение.
2. Реализацию учителем новых педагогических функций (ролей)
 - учитель как собеседник;
 - учитель как человек, создающий условия для учения;
 - учитель как исследователь;
 - учитель как психотерапевт;
 - учитель как эксперт.
3. Акмеологическая направленность профессиональной деятельности и общения.

Типы педагогов и особенности их взаимодействия

Выделение типов педагогов традиционно происходит с учетом особенностей выбранного стиля общения.

Как показано А.Ю. Максаковым и Д.А. Мишутиним, педагогам с авторитарным стилем руководства присущи следующие особенности общения с учащимися: преимущественное использование монолога и императивных форм обращений; доминирование личностно-группового общения; узкий круг учащихся, с которыми они общаются индивидуально (в основном это хорошо успевающие).

Учителя с демократическим стилем имеют более широкий круг индивидуального общения, чаще прибегают к диалогу и используют неимперативные формы обращений.

Учителям с авторитарным стилем руководства при педагогическом общении свойственны властное, высокомерное или снисходительное демонстрирование своей роли на уроке, превосходства в знаниях и умениях, чрезмерно строгая оценка учащихся, подавление их реплик негативными педагогическими санкциями, реагирование на просьбы о помощи как на помехи ходу урока, необоснованное использование ограничений и запретов.

Для учителей с демократическим стилем руководства характерны противоположные приемы: стремление снять заторможенность, неловкость учащихся, ободрение, поддержка; оказание помощи в подборе слов, построении фразы, позитивная критика учащегося, демонстрирование заинтересованности в диалоге с учениками и т. д. В то же время, как отмечает Д.А. Мишутин, у этих учителей на уроках не редкостью становятся обращения учащихся, которые провоцируют конфликтные ситуации. Очевидно, ученики видят не только сильные стороны такого стиля руководства и общения, но и его слабости, возможность оказывать на учителя психологическое давление.

При изучении стилей общения воспитателей детских дошкольных учреждений О.В. Зеленской было выявлено, что они связаны с имеющимся у педагогов локусом контроля. Авторитарный стиль общения связан с низким уровнем субъективного контроля, т. е. они уделяют мало внимания анализу складывающихся взаимоотношений с детьми, не осознают императивность своих воздействий, ищут причины своих неудач не в себе, а в окружающих, пытаются объяснить их стечением обстоятельств. Воспитатели с демократическим стилем общения имеют развитый субъективный контроль. Они стремятся опираться в жизни на свои убеждения, принципы, несут ответственность за свой выбор, склонны ценить свои достоинства. У них имеется выраженная познавательная потребность.

Т.Ю. Трескова выявила, что учителя авторитарного и демократического стилей педагогического общения по-разному влияют на развитие личности своих учеников. Это проявилось в следующем: у учителей с демократическим стилем ученики более открыты, более уверены в себе, более социально смелы, чем у учителей с авторитарным стилем. У последних ученики более тревожны, застенчивы, менее уверены в себе, более замкнуты.

Демократический и авторитарный стили общения по-разному влияют на учащихся разного пола. Мальчики у учителей с демократическим стилем более недобросовестны, беспечны, обладают низким самоконтролем. У учителей с авторитарным стилем мальчики более благоразумны, доминантны, более напряжены и чувствительны. У девочек же все наоборот: при демократическом стиле общения учителя девочки более благоразумны, добросовестны, чувствительны, тревожны, отличаются высоким самоконтролем; при авторитарном стиле они более беспечны, послушны, уступчивы.

Таким образом, авторитарный и демократический стили общения различаются по частоте использования тех или иных форм передачи информации, воздействия на учащихся и широте общения.

Следует подчеркнуть, что стиль общения – динамическая структура, отражающая соотношение между различными формами обращений. Это значит, что педагоги прибегают ко многим из них, но у одного преобладают формы какого-либо определенного стиля, а у другого – совершенно иного, в то же время при изменении ситуации соотношение между этими формами обращений может изменяться. Так, в напряженных обстоятельствах возрастает число авторитарных форм независимо от стиля руководства. Последние чаще используются педагогами при общении с учащимися, у которых низкий и средний статус в группе, и реже при общении с ее лидерами. Эти формы чаще используются педагогами-мужчинами, чем женщинами.

В отличие от других стилей деятельности специфика реализации стилей руководства и общения состоит в том, что они по-разному воспринимаются объектами воздействия (учащимися). Соответственно, возникает различное их отношение к самому педагогу, различным образом складываются взаимоотношения.

В.И. Карикаш экспериментально выделяет пять наиболее распространенных типов общения педагогов.

Первый тип – личностно-деловой. Представители этого типа дифференцированно оценивают учащихся: у них менее, чем у других учителей, прослеживается зависимость оценивания личностных качеств ученика от его деловых качеств и успеваемости.

Второй тип – избирательно-деловой. Для лиц, принадлежащих к этому типу, характерна более полная оценка крайних полюсов своих отношений к «лучшим» и «трудным» ученикам (с их точки зрения). При этом оценки «лучшим» завышаются, а оценки «трудным» занижаются. Остальные ученики, а их большинство, выпадают из поля зрения учителя.

Третий тип – формально-деловой. Данный тип учителей оценивает отношение к отдельным ученикам на основании их принадлежности к определенной группе.

Четвертый тип представляет собой «симбиоз» предыдущих. Он выделяет «лучших» и «трудных», строя с ними отношения на личностно-деловом уровне, а с другой стороны, отношения к остальным ученикам не дифференцированы и остаются формально-деловыми.

Пятый тип характеризуется диффузными отношениями с учащимися, что проявляется в неопределенности взаимодействия как с отдельными учениками, так и с группой.

По мнению В.И. Карикаш, самой высокой продуктивностью обладает первый тип, низкая продуктивность у третьего и четвертого типов, а второй и пятый отличаются неустойчивостью.

Немаловажную роль играет психолого-педагогическое взаимодействие, подразумевающее личностное общение ученика с учителем. Поэтому коренная проблема гуманизации образования – личность учителя и воспитателя.

Педагогическая деятельность имеет особое – социально-педагогическое и социокультурное предназначение. Однако профессия педагога относится к массовым, и в условиях «омассовления» деятельность учителя нередко рассматривается в упрощенном виде, в частности, как направленная на передачу наменного в программах предметного знания. И учитель в этом случае осознается прежде всего как носитель и транслятор такого знания, «предметник». Гораздо в меньшей степени он оценивается в качестве человека, способного и «обязанного» (должного) оказывать собственно воспитательное воздействие на растущего человека.

Теоретический анализ позволяет выделить следующие типы педагогов, центрированных на выполнении определенной функции: транслятор, фасилитатор, медиатор, каждый из которых отличается способом организации взаимодействия с учащимися.

Так, в классической педагогике учителю отводилась роль транслятора знаний, где ученик оказывался в зависимой позиции и являлся простым «получателем» информации. Р.Х. Ганиева, исследуя понятие «трансляция» в процессе педагогического взаимодействия, отмечает, что субъект (учитель) транслирует свои личностные смыслы, отражается в партнере, вкладывает свои ресурсы. Однако при этом часто возникают такие явления как барьеры интерпретации, барьеры трансляции и барьеры презентации при условии отсутствия готовности (когнитивной, мотивационной, эмоциональной) со стороны учащегося.

Кроме того, педагог-транслятор рискует создать особый тип личности

Учащегося – интеллектуального потребителя, поскольку обучение часто организуется как процесс снабжения ответами без поставленных учеником вопросов. При отказе от функции транслятора в условиях субъект-субъектной парадигмы в образовании, приоритет отдается функциям фасилитатора и медиатора. По словам И.В. Молочковой, в современных условиях учителю мало быть только «транслятором» социокультурного опыта, ему необходимо подняться до уровня «фасилитатора», облегчающего ребенку «создание и созидание образа мира в себе», как той действительности, в которой он сможет полностью реализовать свои внутренние возможности. Разработка концепции педагогической фасилитации началась еще в 50-е гг. 20 в. в рамках гуманистической психологии, в частности, клиентцентрированной теории К. Роджерса. Навыки фасилитации предполагают формирование у педагогов новых установок, новых представлений о своей роли и миссии в процессе обучения ученика. Эта роль должна трактоваться не как прямая «перекачка» знаний, имеющихся у педагога, в

головы его учеников, а как создание условий для усвоения эти знаний путем исследования, применения, порождения или проживания знаний учащимися в процессе их самостоятельной учебной деятельности.

Педагог-фасилитатор «провоцирует» самостоятельность и ответственную свободу обучающихся и при постановке учебных целей, и при оценивании результатов учебной работы, кроме того он создает благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, стимулируют познавательные мотивы, поощряют проявления солидарности и кооперации. Принцип фасилитации ориентирован на будущее – не учить работать по шаблону, а осуществлять самостоятельный поиск знаний. Автор отмечает, что основной целью реализации принципа фасилитации выступает опора на потенциальные возможности педагога в самоактуализации, профессиональном становлении. Другими словами, педагог не ставший, а становящийся субъект образования.

Подлинность фасилитатора заключается в готовности быть личностью, в заботе, доверии и уважении к ученику, они создают климат для эффективного процесса учения, стимулируют самоинициированное учение и рост. Е.А. Маслова, определяя фасилитативную направленность педагога как положительное отношение к ребенку, к себе и деятельности, выделяет следующие личностные и профессионально-важные качества: способность к трансцендированию, эмпатийность, толерантность, конгруэнтность, рефлексивность и креативность. Описанные отношения характеризуют эффективных учителей. Только люди, действуя как личности, в своих взаимоотношениях с учениками могут решать важнейшие проблемы современного образования. Личности, которые поддерживают такие отношения, являются катализаторами, дающими ученикам свободу, жизнь, возможность учиться. Замечательные принципы сформулированы Дж. Питером: «Посредственный учитель излагает. Хороший учитель объясняет. Выдающийся учитель показывает. Великий учитель вдохновляет».

Фасилитатор – это учитель, который показывает. Показывает путь к знаниям, способствует постижению мира культуры. Последнее же высказывание характеризует педагога-медиатора, учителя-проводника или, как писал А.Г. Асмолов, «социального архитектора образа жизни ребенка». Он уже не способствует, не облегчает прохождение пути, он сначала ведет в этот мир, одновременно обучая самостоятельному прохождению. Всей своей деятельностью он вдохновляет учеников на движение. Именно он подлинный учитель, поскольку действительно учит, а значит, провоцирует изменения в учениках. Педагог-фасилитатор и педагог-медиатор становятся организаторами сложной, напряженной работы по решению творческих задач, формированию у школьников техники мышления, многомерного сознания, способности самоопределяться в истории и культуре. Ведь эффективным воспитателем, педагогом может быть только тот, «кто понимает смысл и ценность того, что он делает и способен сам (без посредников – родителей и учителей) строить и перестраивать свой образ мира и образ жизни, вычерпывать из природного мира и мира культуры то, что необходимо ему для этого перманентного и постоянного самостановления, а если надо, и самовосстановления».

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить методологические ориентиры, являющиеся основой для выделения и обоснования ведущих тенденций и моделей взаимодействия участников образовательного процесса. В соответствии с этим можно выделить единую структуру ведущих тенденций взаимодействия, каждая из которых находит свое практическое выражение в образовательном процессе.

Тенденция детерминации и развития определяет зависимость инициации и осуществления процесса взаимодействия участников образовательного процесса от особенностей их внутреннего мира, степени развития их личной и профессиональной свободы, творческой активности, направленной на личностное становление и творческую самореализацию. Следует учитывать, что взаимодействие участников образовательного процесса с точки зрения эффективности не может быть замкнутой системой и детерминироваться исключительно внутренними ресурсами самих субъектов. Согласно положениям синергетики преобладание закрытости, изолированности системы приводит к росту энтропии (хаотичности, дезорганизованности), а значит, и к деградации системы. Открытость системы, напротив, способствует увеличению возможностей, развитию ее потенциала. Акмеология настаивает на необходимости изучения развития в многообразии личностных и деятельностных проявлений.

Таким образом, получаем непосредственно тенденцию взаимодействия и взаимодополнения, определяющую переход от личностного к субъектному характеру профессионально-творческого саморазвития в образовательном процессе.

Под взаимодействием понимается сложный многообразный процесс, в котором изменение субъектов происходит не просто взаимосвязанно, а взаимобусловленно. Суть взаимодействия процессов профессионально-творческого саморазвития учащихся и педагогов состоит в органичном сочетании взаимных воздействий: каждый из процессов выступает причиной другого и одновременно следствием обратного влияния профессионально-творческого саморазвития партнера; «изолированные» личностные процессы интегрируются в единый процесс профессионально-творческого саморазвития субъектов.

Следующая тенденция связана с основным диалектическим противоречием процесса взаимодействия между внешним формирующим воздействием и внутренней творческой активностью субъектов. Тенденция управления и самоуправления характеризует постепенный переход от внешнего управления к рефлексивному самоуправлению.

На начальном этапе инициации и становления процесса взаимодействия участников образовательного процесса внешние воздействия необходимо рассматривать через призму внутренних условий, определяющих самоорганизацию и саморегуляцию процесса, а не как навязывание определенного направления взаимодействия и саморазвития участников.

Тенденция интенсификации и оптимизации определяет зависимость между повышением эффективности процесса взаимодействия и рациональным использованием личных и коллективных усилий. Интенсификация в образовательном процессе традиционно трактуется как повышение производительности

труда участников за единицу учебного времени. Речь при этом идет преимущественно не об ускорении развития, не об усилении энергетических затрат субъектов, а об использовании всех своих возможностей. Мера интенсификации – усиление целенаправленности образовательного процесса. В контексте профессионально-творческого саморазвития это означает обучение целеполаганию, усиление внимания к педагогическому стимулированию самообразовательной деятельности субъектов, создание условий для интенсивного формирования профессиональных умений, самомобилизацию внутренних сил субъектов в различных ее проявлениях (саморефлексия, творческая саморегуляция, самоактуализация). Всестороннее проявление «самости» субъектов свидетельствует об их благополучном самодвижении к качественному результату.

Однако для избежания истощения сил интенсификацию взаимодействия целесообразно ограничить оптимизацией. Термин «оптимизация» означает «наилучший для данных условий» с точки зрения определенных критериев. Оптимальный результат не идеальный, а максимально возможный в конкретной педагогической ситуации с учетом уровня развития ее участников. Меры оптимизации взаимодействия: комплексное решение целей образовательного процесса; выделение приоритетов образования и выбор педагогически целесообразной для данных условий стратегии взаимодействия; выбор оптимальных стилей и оптимальной бифуркационной траектории; осознанный отбор целесообразных и продуктивных способов решения задач образования; создание соответствующих благоприятных условий (материальных, морально-психологических, этических, эстетических и др.); самоанализ и взаимный анализ продуктивности своих действий.

Стоит отметить, что данные тенденции взаимодействия участников образовательного процесса не только взаимосвязаны и взаимозависимы, но и детерминируют модели психолого-педагогического взаимодействия.

М.Т. Громкова определяет взаимодействие как процесс изменения образа мысли, слова, действия, что и подразумевает собственно образование. При этом именно педагог выполняет функцию создания условий для осознания окружающего мира, отдельных явлений, в нем происходящих. Педагог проектирует модели взаимодействия, участником которого выступают учитель и ученик, когда с одной и с другой стороны совершаются действия, изменяющие сознание всех участников.

Автор выделяет следующие модели психолого-педагогического взаимодействия:

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

2. Преувеличено значение воздействия на потребности, принижена значимость воздействия на нормы и способности. Данная модель основана на ключе-

вом слове «хочу» и часто проявляется в крайностях: либо в сторону материального, либо в сторону духовного; часто провозглашаются ценности свободы, гуманизм а, которые на практике деформируются в беспредел и вседозволенность. Подобные модели взаимодействия часто «приживаются» в частном образовании, где родители, оплачивая обучение своих детей, диктуют свои желания как требования.

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

4. Соразмерное воздействие на потребности, нормы, способности, предполагающее организованное, позитивно результативное изменение потребностей (воспитание), норм (обучение), способностей (развитие), окультуривание образа мыслей, слова, действия. Главной особенностью данной модели является гармоничное сочетание во взаимодействии позиций: человек – личность – индивид.

М.Т. Громкова отмечает, что данные модели, реализуемые конкретным педагогом, должны быть встроены в общую модель взаимодействия в учебном заведении, поэтому рассмотренные модели не исчерпывают всего многообразия и могут варьироваться с учетом особенностей личности педагога и образовательного учреждения.

В.Г. Маралов при выделении моделей педагогического взаимодействия предлагает брать за основу характер связей между педагогом и учащимся, а также способ разрешения педагогических противоречий (таблица 3). Анализ связей показывает, что они могут быть субъект-объектными, субъект-субъектными, объект-субъектными, а в качестве способа основного противоречия, возникающего в процессе взаимодействия, принуждение или сотрудничество. Именно они определяют своеобразие стиля управления, выделение в качестве приоритетных таких свойств личности ребенка, на которые следует опираться и которые нужно одновременно формировать. В данном контексте речь идет об ориентированности педагогов на ту или иную модель взаимодействия: например, ориентированность на личностную модель взаимодействия означает, что педагог признает в качестве субъектов деятельности как себя, так и ребенка, где основное противоречие разрешается с помощью сотрудничества. Это определяет и его целевые установки, тип отношения к детям, принятие свободы и самостоятельности.

Таблица 3

Модели педагогического взаимодействия (по В.Г. Маралову)

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

Педагогическое взаимодействие – это систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий учителя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны ученика, воздействовать на него: причём, вызванная реакция определяет в свою очередь новую реакцию взаимодействующего.

В авторитарной парадигме взаимодействие трактовалось как педагогическое воздействие педагога на ученика, как обусловленность и порождение поведения ребёнка активными действиями взрослого, а также как готовность ученика принять воспитывающее воздействие взрослого (воспитуемость).

Если традиционная педагогика была построена на принципе активного (чаще всего командного) и одностороннего педагогического воздействия, то современные подходы к образованию ориентируют на принцип совместной ценностной деятельности, что предполагает искусное создание более корректных педагогических ситуаций развития. Взаимодействие всегда демократично и базируется на принятии индивидуальных интересов другой стороны. Предметом педагогической деятельности является другой человек, обладающий собственной активностью.

Педагогический потенциал субъект-субъектного взаимодействия открывает широкие перспективы для совершенствования всей системы образования, для углубления профессионализма учителя, для формирования новой концепции взаимодействия педагога и ученика. В педагогическом плане взаимодействие определяет само существование образовательных и воспитательных процессов, их эффективность, с ним связаны цели и содержание, методы и формы педагогической деятельности, мотивы поведения и движущие силы образовательного процесса.

Способность к конструктивному взаимодействию означает универсальную особенность педагога, характерную для выполнения его функций в профессио-

нальной деятельности, оказывать влияние на других людей, от чего зависит возможность достигнуть желаемые результаты, комфортность педагогического процесса. Процесс взаимодействия следует рассматривать как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслами деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями.

Содержание учебной деятельности предполагает активное участие учащихся в этой деятельности, поскольку предусматривает творческую переработку полученной информации с целью более глубокого её усвоения.

Современная социокультурная ситуация, для которой характерны повышенный интерес к развитию школы и отдельной личности, к интеллектуальной свободе человека, к раскрытию его творческого потенциала, к формированию критичности и самокритичности, активности и инициативы, обуславливает новый подход к профессиональной компетентности учителя. Учащийся сегодня рассматривается как субъект образовательных изменений, соучастник педагогического процесса, творческая личность, а не как объект внешних воздействий и влияний.

Субъектная позиция ученика во взаимодействии с учителем предполагает:

- самостоятельность – способность к независимым действиям, решениям, проявлению собственной инициативы и в выборе целей, и в выборе способов их достижения; готовность и способность совершать какие-либо действия собственными силами;
- активность – стремление ученика выйти за собственные пределы, расширить сферу своей деятельности и общения, действовать за границами требований и ситуации и ролевых предписаний, предпочтений;
- готовность к выбору как осознание ответственности за результаты и последствия своей деятельности, поведения. Процесс выбора стимулирует самопознание, ответственность за достигнутый результат, личную причастность к жизненным обстоятельствам через определение своих целей и способов их достижения.

В процессе педагогического взаимодействия необходимо создавать условия для развития субъектной позиции учеников. Таковыми условиями являются:

1. Актуализация и обогащение субъектного опыта учеников:

- обращение к их ранее накопленным знаниям и умениям;
- стимулирование учеников к самостоятельному выбору и использованию различных способов выполнения задания;
- создание ситуаций нравственного выбора;
- обращение к версиям учеников при поиске вариантов решения познавательной задачи (проблемы);
- организация познания через переживание, актуализацию чувственного опыта.

2. Развитие активности учащихся в учебной деятельности:

- поощрение инициативы;
- создание ситуаций выбора;

- организация проектной деятельности.

Успешность субъект-субъектного педагогического взаимодействия обеспечивается несколькими важными условиями:

- Психолого-педагогическое сопровождение как учащихся, так и педагогов;
- Создание развивающей образовательной среды, среды стремления к успеху, творчеству, высоким результатам, когда престижно качественно учиться и качественно работать, соблюдая морально-правовые нормы взаимодействия педагогов и ребёнка;
- Направленность воспитательного процесса на формирование жизненной стратегии устойчивого развития личности и индивидуальности в нестабильных условиях общества, на решение жизненных проблем;
- Применение технологии обучения качественно нового, акмеологического уровня, обеспечивающего успех и высокие достижения в обучении каждого ученика.

Показателями успешности субъект-субъектного педагогического взаимодействия следует считать проявление в учениках таких личностных характеристик, как:

- высокая позитивная мотивация к познанию, учебной и общественно значимой деятельности;
- высокая осознанная активность учащихся в учебной деятельности;
- высокая социальная активность, способность к сотрудничеству;
- самостоятельность и инициативность;
- готовность к профессионально-личностному самоопределению;
- сформированность гуманистических ценностей;
- удовлетворённость учебным взаимодействием.

Перечисленный комплекс социально-педагогических условий обеспечивает эффективность субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учащимися. Способность организовать конструктивное субъектсубъектное взаимодействие – один из значимых показателей профессиональной компетентности учителя.

Помимо владения функциями общения каждому педагогу для эффективного взаимодействия необходимо оперировать всем многообразием существующих моделей общения. В коммуникации выделяют информационную, убеждающую, экспрессивную, внушающую (суггестивную) и ритуальную модели общения.

Информационная модель общения, как правило, применяется участниками образовательного процесса для передачи и получения информации, расширения лексикона и тезауруса обучаемых. Передаваемая информация, расширяет информационный фонд участников общения, разъясняет обстоятельства сложившейся ситуации, предоставляет конкретные факты и цифры, позволяющие получить новые знания или принять эффективное решение. Чаще всего информационная модель используется в традиционных технологиях обучения: на

лекциях, уроках, семинарах, а также в письменных работах обучающихся – рефератах и эссе, контрольных и курсовых, выпускных и проектных работах.

В основе **убеждающей модели** взаимодействия лежит убеждение – деятельность или процесс, в котором педагог пытается вызвать изменение во взглядах, отношении или поведении другого человека через передачу сообщения в таком контексте, где убеждаемый имеет некоторую степень свободного выбора. Наиболее трудная задача убеждения – превратить противоположные мнения по поводу тех или иных действий, решений в совпадающие. Результат убеждения считается успешным тогда, когда участник взаимодействия в состоянии самостоятельно обосновать принятое им решение или мнение, оценить положительные и отрицательные его стороны, а также возможности и последствия других вариантов и решений. Вместе с тем педагогу следует помнить, что убеждающую модель целесообразно использовать при взаимодействии с продвинутыми обучаемыми: компетентными, имеющими свое мнение и владеющими умением вести свою линию, аргументировать свою позицию.

Цель **экспрессивной модели** взаимодействия – передать чувства и ощущения, вызвать соответствующие эмоции, сформировать у участников взаимодействия психоэмоциональный настрой, побудить к деятельности. Для использования такого вида коммуникации педагогу необходимо, например, в своем публичном выступлении (лекция, речь) использовать разнообразные, не только вербальные и невербальные коммуникативные техники, но и аудио-, видео- и другие иллюстративные средства.

Внушающая, или суггестивная, модель взаимодействия (от лат. *suggestio* – внушение, искусство внушать, а не рассказывать) особенно применима в работе с детьми и социально незрелыми подростками, нуждающимися в мотивационной коррекции. Цель такой модели – сформировать определенные установки, осуществить внушение, привлечь к какой-либо деятельности. Внушение, или суггестия, – это такое психологическое воздействие одного человека (или группы) на другого (или группу), при котором оказывается определенное влияние на убеждения, установки, решения последнего. Находясь под влиянием внушения, человек действует без собственной мотивации, не контролирует направленное на него воздействие. Следует учитывать также, что наилучшим образом внушению подвержены те участники взаимодействия в образовательном процессе, которые слабо информированы, находятся в тревожном эмоциональном состоянии, слабы духом и волей, верят авторитетам, имеют низкую самооценку, тревожны, беспокойны, испытывают чувство страха, впечатлительны, неуверенны в себе и т.п.

В образовательном процессе при организации взаимодействия обучающихся педагогу приходится использовать разные модели и в разной последовательности в зависимости от цели обучения, особенностей контингента обучающихся, складывающейся ситуации и форм взаимодействия.

Вопросы для самоконтроля

1. Что относится к непосредственным и специфичным показателям эффективности взаимодействия участников педагогического процесса?
2. Чем характеризуется начальный уровень взаимодействия участников педагогического процесса?
3. Чем характеризуется партнерский уровень взаимодействия участников педагогического процесса?
4. Перечислите формы психолого-педагогического взаимодействия.
5. Чем характеризуется авторитарная парадигма педагогического взаимодействия?
6. Перечислите подходы, с позиции которых рассматривается педагогическое взаимодействие
7. Что характерно для позиции педагога при осуществлении субъект-субъектного взаимодействия?

Тема 2.3. Психолого-педагогическое взаимодействие в педагогическом коллективе (2 ч)

Педагогический коллектив – это не только общность педагогов образовательного учреждения, осуществляющих совместными усилиями организацию учебно-воспитательного процесса, но и отдельно функционирующая сложная система, построенная на профессиональных и личностных взаимоотношениях. Отличительной особенностью педагогического коллектива является специфика профессиональной деятельности – обучение и воспитание детей. От единства и сплочённости коллектива учителей зависит качество реализации педагогических целей и уровень подготовки учащихся.

Формирование коллектива педагогов имеет свои трудности. Такая ситуация обусловлена тем, что складывающийся коллектив – это взрослые люди с уже устоявшейся системой ценностей, норм, представлений и стереотипов, которые трудно поддаются изменению и корректировке, требующихся для совместной работы. Специфической чертой является преобладание в нем женщин: 70 % педагогов – женщины, отличающиеся высоким эмоциональным восприятием и реагированием, что повышает уровень конфликтности в женских коллективах и оказывает сильное влияние на взаимоотношения его членов. В женском составе педагогического коллектива всегда преобладает высокий эмоциональный фон. Сотрудники такого коллектива больше подвержены быстрой смене настроения, более конфликтны, чем коллективы, где преобладают мужчины.

Уровень сплочённости и единства педагогов зависит от нескольких факторов: 1) психологические особенности членов коллектива, 2) эмоционально-психологический климат, 3) стиль управления педагогическим коллективом со стороны руководителя.

Для организации конструктивного педагогического взаимодействия от учителей требуется адекватная профессиональная самооценка, психологическая совместимость с коллегами, демократический стиль отношений, умение при-

слушиваться к чужому мнению, отсутствие категоричности взглядов, направленность на совместное решение проблем, понимание эффективности коллективной работы по сравнению с индивидуальной.

Особенность взаимодействия педагогов заключается в том, что между ними нет отношений служебного подчинения и руководства. В коллективе учитель имеет возможность выбирать единомышленников для общения. И если возникнет конфликт с одним или даже с несколькими коллегами, учитель может установить дружеские связи с другими педагогами. Такая свобода выбора существенно облегчает проблему адаптации учителя, однако не снимает общего напряжения, т.к. в любом случае всех членов коллектива связывают профессиональные отношения.

Психологический климат педагогического коллектива определяется отношениями между его членами и проявляется в настроении учителей, которое влияет на их работоспособность, психическое и физическое самочувствие. Е.В. Коротаева отмечает, что в образовательном процессе позитивный или негативный характер межличностных отношений является важным фактором, не менее значимым для членов коллектива, чем организация образовательной деятельности. Большинство исследователей в качестве параметров отношений между педагогами выделяют следующие: 1) сплочённость; 2) доверительность; 3) конфликтность.

Сплочённость коллектива зависит от ценностно-ориентированного единства и психологической совместимости учителей. При этом важно совпадение мнений, оценок, установок и позиций членов коллектива в подходе к образовательному процессу. Доверительность предполагает отношения педагогов, основывающиеся на убеждённости в правоте, верности, добросовестности и честности коллег. Доверительное взаимодействие создает благоприятный эмоциональный климат и является одним из важнейших условий повышения эффективности работы педагогического коллектива. Уровень конфликтности характеризуется остротой противоречий между учителями и частотой столкновений полярных позиций в коллективе.

Показателем высокого уровня развития отношений между педагогами является сотрудничество в педагогическом коллективе. Сотрудничество возможно лишь на основе духовно-нравственного единства и внешне проявляется в доброжелательности, взаимном доверии, признании достоинств друг друга.

Е.В. Коротаева перечисляет такие признаки этого вида взаимодействия: присутствие участников деятельности в пространстве и времени, наличие общей цели и единой мотивации, наличие органов со-организации и руководства, согласованность индивидуальных операций в деятельности, получение общего конечного результата, развитие межличностных отношений в процессе деятельности. Рассматривая перечисленные признаки сотрудничества по отношению к педагогическому коллективу, можно отметить, что не всегда возможно присутствие участников деятельности, т.к. каждый педагог работает по своему расписанию с определенной группой детей. Педагог может иметь собственную тактическую цель при проведении конкретного мероприятия. Это вызывает определенные трудности в организации сотрудничества в педагогиче-

ском коллективе. Однако коллектив педагогов связан единой стратегической целью: развитием личности детей. Поэтому сотрудничество в деятельности педагогов необходимо.

По мнению А.К. Марковой, педагогическое сотрудничество требует особых умений. К ним относятся: устремленность на общие цели и задачи, рациональное распределение ролей в образовательной организации с учетом индивидуальных способностей и взаимодополнения; умение организовывать общую работу группы; умение высказывать и отстаивать свою точку зрения; считаться с другими точками зрения; способность терпимо относиться к другим членам коллектива.

Сплочённость и психологический комфорт в педагогическом коллективе во многом определяется стилем руководства со стороны администрации. Умение руководителя заметить и поддержать успех учителя, популяризировать в коллективе его достижения, поощрять и стимулировать творческую активность педагогов, разумно распределять функции, обязанности и нагрузку в школе с учётом способностей и пожеланий учителей позволит избежать конфликтов и противоречий как между администрацией и учителями, так и внутри педагогического коллектива.

Особое внимание в процессе организации сотрудничества А.К. Маркова обращает на поведение педагога в конфликтах. Уровень конфликтности характеризуется остротой противоречий между учителями и частотой столкновений полярных позиций в коллективе.

Одними из наиболее распространенных в школьном социуме являются конфликты между учителями и администрацией школ. В современных условиях профессиональная деятельность учителей постоянно усложняется, между ними увеличивается количество взаимосвязей делового характера. Вместе с этим возрастает и роль психологической составляющей взаимодействия членов педагогического коллектива. Личность его руководителя в немалой степени определяет микроклимат в школе. Для создания благоприятного психологического климата в коллективе руководитель должен учитывать интересы, стремления и ожидания коллег, их личностные особенности (психические состояния и свойства), профессиональный опыт (накопленный запас знаний, умений и навыков), мотивацию их профессиональной деятельности и трудовую активность.

Руководителю необходимо обращать внимание на настроения в педагогическом коллективе, творческий потенциал, психологическую совместимость и сплоченность учителей, конфликтность учитывать целый ряд других факторов. Формирование благоприятного психологического климата необходимо как для достижения учебно-воспитательных целей, так и для благоприятного разрешения педагогических конфликтов. По мнению И.А. Курочкиной, «наиболее типичным поводом для конфликта является нарушение одним из членов коллектива установленных норм трудового сотрудничества и общения. Поэтому чем четче определены нормы сотрудничества (зафиксированы в официальных документах, в требованиях руководителей, в общественном мнении, обычаях и

традициях учебного заведения), тем реже создаются условия для возникновения споров и конфликтов среди участников совместной деятельности.

Анализ результатов ряда исследований позволяет выделить следующие факторы, вызывающие неудовлетворенность педагогов, которые могут стать причинами возникновения конфликтов между учителями и администрацией школы:

- недостаточная ориентация руководителя в реальной ситуации внутри педагогического коллектива;
- неудовлетворенность организацией учебно-воспитательного процесса; • неудовлетворенность стилем руководства;
- неудовлетворенность возможностями для личностной и профессиональной самореализации;
- недостаточно четкое разграничение между самими администраторами школы сферы управленческого влияния, часто приводящее к «двойному» подчинению педагога;
- жесткая регламентация школьной жизни, оценочно-императивный характер применения требований;
- перекладывание на учителя «чужих» обязанностей;
- незапланированные (неожиданные) формы контроля за деятельностью учителя;
- частая смена руководства;
- недооценка руководителем профессионального честолюбия педагога;
- неравномерная загруженность учителей общественными поручениями;
- нарушение принципа индивидуального подхода к личности педагога; нарушение психолого-дидактических принципов морального и материального стимулирования труда учителя.

Администрация школ выражает претензии к педагогам (что также может привести к конфликтам), прежде всего по следующим вопросам:

- предвзятое отношение учителя к ученикам;
- систематическое занижение оценок;
- самовольное установление педагогом количества и форм проведения проверки знаний учащихся, не предусмотренных программой и резко превышающих нормативную учебную нагрузку детей.

Директора не вполне представляют себе значимость для учителей тех или иных составляющих их работы. Между тем именно они оказывают влияние на возникновение конфликтных ситуаций. По данным С.В. Баныкиной, для учителей наибольшее значение, с точки зрения удовлетворенности педагогической деятельностью, имеют такие показатели, как возможность личной и профессиональной самореализации и удовлетворенность стилем руководства педагогическим коллективом. Одной из причин неудовлетворенности учителями стилем управления является нехватка опыта руководящей работы у директоров школ. При отсутствии практического опыта управленческой деятельности многие из

них прибегают к авторитарному стилю руководства, стремятся максимально использовать административные ресурсы. Справедливости ради следует отметить, что, приобретая опыт управленческой деятельности, директора школ чаще используют стиль руководства, основанный на взаимопонимании и согласованности интересов. Согласно ответам директоров, наибольшее влияние на возникновение конфликтных ситуаций между ними и учителями оказывает неудовлетворенность педагогов организацией учебно-воспитательного процесса и стилем руководства. При этом подавляющее большинство директоров считают, что их стиль руководства устраивает учителей, в то время как большинство педагогов оценивают стиль руководства коллективом директорами школ как авторитарный и выражают неудовлетворенность стилем руководства в целом.

Таким образом, многие директора школ дают неадекватную оценку своему стилю и восприятию его учителями. Меньше всего директора школ задумываются о возможности личностной и профессиональной самореализации учителя, имеющей для учителей первостепенное значение. Значительные расхождения имеются и в представлениях учителей и директоров школ о характере взаимоотношений между ними.

Директора значительно выше учителей оценивают уровень их дружелюбности и доверительности, в то время как учителя чаще считают, что эти взаимоотношения носят формальный характер. Учителя чаще, чем директора, оценивают обстановку в коллективе как сложную, в то время как большинство директоров считают, что существующие конфликты не дестабилизируют работу коллектива. Это лишний раз подтверждает недооценку руководителями школ имеющихся проблем и конфликтов в педагогических коллективах.

Свои особенности имеют педагогические конфликты между педагогами. В жизнедеятельности педагогического коллектива существуют две стороны: формальная (функционально-деловая) и неформальная – эмоционально-личностная. Как деловые, так и эмоционально-личностные конфликты возникают между различными категориями учителей:

- между учителями со стажем работы и молодыми учителями;
- между учителями, имеющими звание, должностной статус (учитель высшей категории, руководитель методического объединения) и учителями, не имеющими их;
- между учителями, преподающими разные предметы;
- между учителями, преподающими один и тот же предмет;
- между учителями начальных классов и среднего звена;
- между учителями, дети которых учатся в этой же школе, и учителями, обучающими этих детей.

Каждый из перечисленных типов конфликтов имеет свои причины. Например, причиной конфликта между начинающими учителями и опытными педагогами может стать пренебрежительное отношение к учителям, которые давно и успешно работают с учениками, со стороны более молодых коллег. Неуважение к их многолетнему труду и опыту, их отношению к учительской профессии нередко приводит к межличностным конфликтам. Конфликты между

учителями-представителями разных поколений возникают, когда опытные педагоги подчеркивают свое превосходство над молодыми, позволяют себе снисходительно поучать их, выражать недовольство их методами, навязывать в виде образца свои методы преподавания и воспитания, фиксировать внимание на негативных сторонах современной молодежи. С одной стороны, канонизация собственного опыта, противопоставление учителями со стажем нравственных и эстетических эталонов, присущих их поколению, представлениям и предпочтениям их молодых коллег, с другой стороны, завышенная самооценка, профессиональные промахи молодых учителей могут служить причинами конфликтов между этими категориями педагогов.

Конфликты между учителями с разным должностным статусом связаны с тем, что дифференциация в сфере функционально-статусных отношений порождает социальное неравенство, которое также провоцирует психологическую напряженность и может приводить к столкновениям.

Конфликты между учителями, преподающими разные предметы в одной и той же параллели, могут стать следствием сравнения успеваемости одних и тех же учеников по разным предметам. Превознося результаты одного учителя и высказывая замечания в адрес других педагогов, администрация косвенным образом сталкивает их между собой.

Причинами конфликтов между учителями, преподающими один и тот же предмет, могут стать их методические разногласия. Поскольку между собой им приходится общаться чаще, чем с другими членами педагогического коллектива, конфликты могут быть показателем их психологической несовместимости.

Организационные, или структурные, конфликты между членами педагогического коллектива могут быть вызваны нерациональной организацией педагогического процесса (составление расписания занятий, распределение нагрузки, комплектование кабинетов техническими средствами и учебными пособиями и др.); возникать между преподавателями начальной школы и средних и старших классов вследствие отсутствия преемственности в содержании и организации обучения в начальной и средней школе. В последнем случае педагоги-предметники высказывают претензии учителям начальной школы относительно недостаточно сформированной самостоятельности детей, привыкших к излишней опеке взрослых. В свою очередь, педагоги начальных классов считают, что учителям-предметникам не хватает внимания и теплоты, личностного отношения к детям.

Различия в притязаниях и ожиданиях, ценностных ориентациях, психофизических возможностях учителей, объединенных одной профессиональной деятельностью в общем социальном пространстве и времени, нередко становятся причинами столкновений.

Конфликты между педагогами могут возникать и вследствие стремления некоторых из них создать благоприятное впечатление о себе не продуктивной профессиональной деятельностью, а ее имитацией – участием в различных общественных мероприятиях, саморекламой и т. п.

Известно, что большинство школьных педагогов – женщины, а в однородных по полу коллективах чаще происходят межличностные конфликты. Они

могут распространяться на деловую сферу, что не способствует здоровому микроклимату в коллективе и эффективности образовательного процесса.

Часто возникающие конфликтные ситуации связаны со спецификой педагогического коллектива: его преимущественно женским составом, высокой степенью напряженности труда и т.д. Причинами конфликтов, по мнению А.К. Марковой, являются «низкая техника общения, нетерпимость к другому, блокирование потребности другого в равенстве, установка на активное вмешательство во внутреннюю жизнь другого (что бывает свойственно педагогам)».

О неудовлетворенности учителей взаимоотношениями внутри своего педагогического коллектива говорят данные исследования С.В. Баныкиной: меньше половины (44 %) поддерживают друг с другом дружеские отношения; у 43 % - формально-напряженные отношения.

Умение выйти из конфликта – особое умение педагога. «Конфликтные» педагоги прибегают при решении конфликта к помощи других лиц, обвинениям в адрес другой стороны, подавлению властью или уходят от конфликта. Конфликты у таких педагогов приобретают затяжной, хронический характер. «Неконфликтные» педагоги пытаются разобраться в причинах конфликта и найти его решение с учетом интересов обеих сторон, выслушивают и учитывают мнение других. В этом случае вероятность конфликтов снижается.

Таким образом, психологические особенности взаимодействия учителей в педагогическом коллективе обусловлены несколькими факторами: личностными особенностями и характеристиками педагогов, эмоционально-психологическим климатом коллектива, стилем руководства администрации школы. Существенное влияние на отношения учителей оказывает степень сплоченности, доверительности и конфликтности в коллективе, умение педагогов прислушиваться друг к другу и организовывать совместную деятельность. Единство и доброжелательность в педагогическом коллективе определяют успешность образовательного процесса и качество работы каждого учителя.

Вопросы для самоконтроля

1. Характеристика педагогического коллектива
2. Что определяет психологический климат в педагогическом коллективе?
3. Признаки сотрудничества в педагогическом коллективе
4. Причины конфликтов между администрацией и учителями
5. В чем причина расхождения представлений директора и педагогов об их взаимоотношениях?

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Тема 3.1. Психолого-педагогическая диагностика проблем взаимодействия участников образовательного процесса (2 ч.)

Социально-педагогическое взаимодействие предполагает сотрудничество, учет интересов, возможностей, особенности каждого из участников образовательного процесса. Развитие ребенка во многом определяется влиянием, которое повседневно оказывают на него родители, социальное окружение, а также целенаправленная деятельность взрослых членов семьи по удовлетворению познавательных интересов детей, расширению их кругозора. При определении стратегий познания и понимания ребенка важно учитывать многообразие факторов его жизни: пусть и небольшой, но уже имеющийся социокультурный опыт; детскую субкультуру, культуру ближайших взрослых. Тогда и процесс познания, и сам образовательный процесс, частью которого собственно и является педагогическая диагностика, в отношении каждого ребенка может рассматриваться как индивидуальная помощь в его развитии. Педагогическая диагностика, включенная в образовательный процесс, становится направленной на оптимизацию взаимодействия всех участников оказания ребенку содействия и поддержки в его открытиях и понимании мира.

Успешность взаимодействия связана с определением педагогического полевого пространства как четкого представления позиций всех субъектов образовательного процесса, вектора обратной связи, перспектив педагогической работы. А для этого важно знать особенности отношения субъектов образовательной среды к другим участникам взаимодействия.

Так, многолетние исследования, проведенные под руководством Бабуновой Е.С. показали, что абсолютное большинство родителей детей, посещающих ДООУ, удовлетворены уровнем воспитательно-образовательной работы с детьми в дошкольном учреждении, они уверены в хорошем отношении к ребенку, что обуславливается достаточно высоким уровнем компетентности и тактичности самих педагогов. Родители считают, что у них в полной мере реализуется право на получение информации о жизни ребенка в детском саду подтверждается. Привлекательными сторонами воспитателя родители называют «умение дать нужный совет»; «предоставление возможности присутствовать в группе в любое время»; «продуманные консультации и рекомендуемая литература».

Однако, научные руководители опорных детских садов отмечают, что нередко «небольшой стаж педагогической работы у 70 % воспитателей не позволяет оказать активную помощь родителям в преодолении трудностей воспитания детей; «незнание родителями права присутствовать в группе»; «не понимают цели своего присутствия в группе». Это позволяет сделать вывод, что, с одной стороны, существует высокая степень удовлетворенности родителей уровнем воспитательно-образовательной работы в ДООУ, отношением к детям, уровнем компетентности педагогов и эффективности информационно-

просветительской работы в ДОУ. С другой стороны, по мнению ряда родителей, они не всегда имеют возможность при желании присутствовать в группе, что, возможно, объясняется как недостаточной информированностью родителей своих правах, а так и недостаточным пониманием особенностями активного включения родителей в педагогическую реальность группы (14 %).

Воспитатели ДОУ должны знать о методах воздействия родителей на ребенка. Исследования показали, что у родителей преобладает гуманистическая направленность в выборе методов воздействия на ребенка. Только половина из родителей, разбираются в психологических проблемах ребенка, умеют строить взаимоотношения с ним на основе его личностных особенностей. Незначительная часть родителей не осведомлена о психологических проблемах своего ребенка. Многие родители склонны к агрессии в отношениях с ребёнком (преобладающие воспитательные воздействия сводятся к наказанию, критике, угрозам и предупреждениям, что связано с недостаточным знанием психологических проблем ребенка и неумением методами регулирования его поведения). Одной из причин такого положения выступает низкий уровень общей культуры родителей.

Педагогическое наблюдение за родителями в ситуации взаимодействия с детьми и педагогами.

Программа наблюдения.

1. Стиль поведения родителей в часы приема и ухода из детского сада.
2. Переносят ли родители свое настроение на детей.
3. Обращение (отсутствие) к воспитателю по имени, отчеству.
4. Наличие интереса у родителей к деятельности ребёнка в течение дня.
5. Наличие эмоционально-положительного реагирования на деятельность воспитателя.
6. Изменение (отсутствие) поведения родителей на рекомендации, замечания педагога.
7. Наличие (отсутствие) переноса негативного отношения к замечаниям педагога на ребёнка.

Такое наблюдение позволяет выявить такой важнейший механизм социализации культуры общения как подражание.

Типично, что большинство родителей здороваются и прощаются с педагогами, ласково напутствуют детей по приходу в детский сад. Вечером родители интересуются, в основном, что кушал ребёнок, как он себя вёл в детском саду.

Стиль поведения характеризуется как интимно-доверительный, но всегда устойчивый. Выраженность колебаний стиля проявляется в резкой смене приёмов общения с детьми: от нетерпеливо-грубого до авторитарно-императивного. Подчас родители неосознанно переносят своё настроение на детей. И не всегда это настроение является позитивным. Это проявляется в злости, окриках, а подчас и ругани, неприкрытой раздражительности. В ответ на замечания педагога большая часть родителей объясняют свое поведение неудачами, усталостью, или, значительно реже, без объяснения просто демонстрируют педагогу и ребёнку своё плохое настроение.

Колебания настроения, а иногда и отсутствие культуры общения проявляется в том, что родители не обращаются по имени, отчеству к педагогу, в лучшем случае описывают его внешность (позови ту, которая высокая, худая, в синем платье). К сожалению, такие родители недопонимают педагогическую значимость культуры общения с педагогом.

Частота обращения к педагогу по поводу содержания жизнедеятельности ребёнка в детском саду, как правило, сводится к вопросам о меню, и формальном поведении ребёнка. Большинство родителей не интересуются играми, взаимодействием с товарищами, выполнением трудовых поручений, успехами и достижениями детей на занятиях. При получении домашних заданий от специалистов (учитель-дефектолог, учитель-логопед) далеко не все родители проявляют заинтересованность.

Эмоционально-положительный отклик на деятельность воспитателя, на его рекомендации и замечания колеблется, в зависимости от настроения родителей, и социально-педагогического непонимания активного включения в процесс воспитания и обучения детей в детском саду. Однако, большинство родителей проявляют тенденцию к корректировке своего поведения в связи с педагогическими рекомендациями.

Как правило, социально-неприемлемая форма отношения к педагогу скажется в переносе негативного отношения к замечаниям педагога на ребёнка («Дома я с тобой разберусь», «Папа тебя накажет»).

Педагогическое наблюдение детьми в ситуации взаимодействия со сверстниками и педагогом.

Программа наблюдения.

1. Использование правил культуры общения при встрече и прощании с педагогом, сверстниками.

2. Умение детей замечать и адекватно реагировать на эмоциональные состояния педагога и детей.

3. Использование словарного запаса и социально-культурных форм общения в различных видах деятельности.

4. Проявление гуманных качеств (эмпатия, милосердие, уважение, заботливость, внимательность и др.) в общении детей со сверстниками и педагогом.

Данная методика может проводиться как открытое и скрытое наблюдение. Наблюдение показывают, что большинство детей используют правила культуры общения при встрече и прощании с педагогом, сверстниками, но не всегда называют по имени как педагога, так и детей. Педагог использует напоминание, создаёт социально-нравственные ситуации гуманистического выбора («Серёжа, а Костя не услышал, как ты с ним попрощался», «Подумай, все ли ребята слышали, что ты желаешь им здоровья», «Таня, Мария Геннадьевна /младший воспитатель/ будет рада и ей будет приятно, если ты с ней попрощаешься»).

К сожалению, большая часть детей не замечает характерные признаки эмоциональных состояний как педагога, так и детей, однако, на советы воспитателя реагируют адекватно («Обрати внимание на Наташу – она чем-то расстроена»).

Мониторинг стиля взаимодействия педагогов с родителями предполагает фиксирование в тетради всех случаев контактов с указанием следующих данных:

- фамилия родителя;
- время и продолжительность контакта;
- кто стал инициатором контакта (родитель или воспитатель, кто-либо из специалистов ДОУ);
- повод для взаимодействия (вопрос, предложение, требование и т. п.);
- эмоциональная окрашенность взаимодействия со стороны педагога;
- со стороны родителя;
- результат взаимодействия.

Также необходимо анализировать свою позицию в ситуации взаимодействия с родителями:

1. Насколько постоянно и интенсивно вы общаетесь с родителями?
2. С кем из родителей вы общаетесь часто (ежедневно)? С кем вы практически не общаетесь? Почему?
3. По каким поводам вы чаще всего обращаетесь к родителям?
4. По каким поводам обращаются они к вам?
5. Насколько конструктивно ваше общение?
6. Каков эмоциональный фон взаимодействия с обеих сторон? Как вы думаете, почему?
7. Теперь, после проведения мониторинга, какие выводы вы сделали для себя? Что посоветовали бы коллегам?

Тема 3.2. Методы повышения эффективности психолого-педагогического взаимодействия в образовательном процессе (2 ч)

Деятельность педагога – это череда живых ситуаций взаимодействия с детьми. Вопрос в том, сможет ли педагог прожить эту ситуацию вместе с ребятами, найти ключ к детскому настоящему или останется сторонним наблюдателем и экспертом, который дает внешнюю оценку происходящему. По большому счету суть воспитания – взаимодействие человека с человеком, которое дает педагогу и ученику взаимообогащение, при этом они даже могут меняться местами.

В работе И.Ю. Шустовой приводится пример возможной структуры работы с ситуацией. Данная поэтапная схема работы во многом условна, так как ситуация – живая реальность и разворачивается по своим законам, не учитывая придуманные нами схемы. Более того, полностью ее можно применить далеко не в всякой ситуации. Данная схема показывает, как можно построить разговор с ребятами вокруг конкретной ситуации.

Этап первый. Внутренняя остановка педагога. Остановка педагога, конечно, не остановка как таковая – это его внутренний «якорь», понимание, осмысление происходящего. Важно остановиться, чтобы «не наломать дров», уйти от эмоционального восприятия ситуации (раздражение от хамства ребенка и вопиющего непослушания, страх и неуверенность от ЧП и пр.). Педагог может и

не выдать внешних реакций, просто замолчать или даже уйти, если считает, что еще не время с этим работать и ситуация должна созреть.

Важно увидеть возможную причину (причины) случившегося, то, что держит ситуацию, ее общий контекст, ситуацию в целом и каждого отдельного ее участника. Понять, чья эта ситуация, находит ли педагог в ней себя, кто конкретно из ребят включен в ситуацию, кого нужно привлечь. Затем педагог должен осмыслить, что он хочет, может и должен сделать с этой ситуацией, определить границы (минимум) своего участия и ожидаемый результат (образ результата), что должно обязательно произойти (со всеми, с отдельным ребенком, с педагогом).

Второй этап – стоп. Педагог останавливает пространство взаимодействия, останавливает ситуацию во внешнем пространстве. По сути именно здесь и возникает общая живая ситуация. Это может быть мгновенное воздействие – категорическое, гневное, рассчитанное на то, чтобы привести субъектов ситуации в смятение, выбить из привычной колеи течения жизни, в которой они свыклись с опытом, – или просто долгое молчание. Здесь важно эмоционально заразить участников ситуацией со знаком «плюс» или «минус», включить их в происходящее, чтобы ситуация стала и их тоже. Значит, главные задачи данного этапа – остановить привычный процесс, выбить из колеи, эмоционально вовлечь участников в ситуацию.

Третий этап – фиксация ситуации. На данном этапе важно перевести ситуацию из размытого формата в структурированный, добиться перехода участников из эмоциональной включенности в ситуацию на уровень рациональной, смысловой. Для прояснения данного этапа используется образ луковицы: снятие «шелухи» открывает новый смысловой слой ситуации, проясняет и уточняет ее, позволяет дойти до возможной сути, до объективирования ситуации. Но и здесь нужна осторожность и видение того, как развивается ситуация. Поэтому важно жить в ситуации вместе с ребятами, видеть, как они реагируют на происходящее, поддерживать их инициативы, сдерживая чрезмерную спонтанность, эмоциональность и необдуманность, оценочные суждения. Недостаточно качественного и добротного снятия «шелухи» – важно еще вовремя остановиться. Смысл данного этапа состоит в решении следующих задач:

- мотивация участников, включение их в общее взаимодействие, выявление их направленности на решение ситуации;
- прояснение общего интереса, общих ценностей и смыслов;
- выход на общую значимую задачу, общую цель (хотя это может быть и задачей следующего этапа).

Результат: выход в со-бытийное пространство, со-бытийную детско-взрослую общность для проявления позиции каждого и возникновения общего «Мы». Задача педагога – сделать ситуацию событием, значимым моментом в настоящем ребенка.

Этап стоп и этап фиксации близки, существуют практически одновременно. Можно выделить несколько возможных сценариев раскручивания подобной ситуации. Эти сценарии захватывают оба этапа, отражают то, как они могут быть выстроены.

Вначале наиболее часто используемые сценарии работы педагога с ситуацией: 1) прогнать под культурный образец, заданные социумом нормы и эталоны, под свой авторитет; 2) игнорировать проблемную ситуацию, спустить ее на тормозах, не включаясь ни эмоционально, ни деятельностно, однако стоит признать их как неэффективные, мертвые формы.

В качестве альтернативы предлагаются следующие формы работы с ситуацией, которые показывают возможные сценарии ее раскручивания:

- констатация – раскрытие ситуации в описательном режиме, детализация факторов, определяющих ситуацию;

- демонстрация – раскрашивание ситуации, презентация в ней заслуг отдельного ребенка, класса, а также преподнесение актуального культурного образца, раскрывающего ситуацию;

- поддержка – педагог как катализатор улавливает и удерживает позитивный расклад в ситуации, снимает общее напряжение и разногласия (поддержка неуверенного и слабого воспитанника, поддержка ребенка в проблемной для него ситуации, поддержка детских инициатив);

- проблематизация – показ неоднозначности ситуации в разных смыслах;

- провокация – педагог усугубляет напряженность ситуации, провоцирует участников на включение в нее, подначивает, подталкивает детей к осознанию и проявлению своей позиции, но не напрямую, а через косвенные моменты (просмотр фильма, «слабо», «может, попробуем...» и др.).

При использовании всех этих приемов важно удерживаться от манипуляции, проживать ситуацию вместе с ребятами.

Четвертый этап – преобразование ситуации в образовательную для отдельного субъекта и для группы субъектов. Здесь важно создать условия для преобразования проблемы (ситуации неопределенности) в задачу деятельности, для проектирования конкретных шагов совместной деятельности по разрешению ситуации, моделирования ситуации и путей выхода из нее. Необходимо выйти на совместный проект деятельности в новых моделируемых условиях.

Формы: обсуждения, групповая работа в проекте, мозговой штурм, совместная деятельность, включение учебных задач в контекст жизненных проблем, систематизация жизненных наблюдений (анализ жизненного опыта), наблюдение, эксперимент.

Важно, чтобы ситуация вышла на уровень конкретных задач – частных задач для каждого и общей задачи для всех. Они должны отражать направления и способы преобразования ситуации. Каждый – часть целого, поэтому результатом должна быть общая совместная деятельность.

Пятый этап – завершение ситуации. Завершение одной ситуации – это всегда рождение новой. Но у участников ситуации должно возникнуть ощущение завершенности: мы договорились, помирились, решили, сделали и пережили и т. д. На этом этапе хорошо бы через рефлекссию вывести участников на осознание личного результата каждого, на осознание и проявление результата общего.

Может сложиться впечатление, что работа с ситуацией – это длительный выверенный процесс. На самом деле нужно воспринимать названные этапы как «шестнадцать кадров», короткометражный фильм, показанный в очень замед-

ленном режиме. Может, это ошибка – давать схемы для описания живой ситуации: она перестает быть живой, педагог, ориентируясь на схему, теряет «живую нить ситуации» и отдаляется от детей и их жизни. В любом случае работа педагога с живой ситуацией может проходить только в рефлексивном контексте деятельности как педагога, так и воспитанников. Рефлексия выступает системообразующим фактором между мыслительным процессом и регуляцией содержания деятельности.

При этом рефлексивное знание специфично. Получаемое из анализа прошлого опыта, оно уменьшает разрыв между знанием как таковым и его применением в различных практических ситуациях. Такое знание имеет двухплоскостной характер: в нем выделяются онтологическая плоскость – плоскость видения и понимания – и организационно-деятельностная плоскость – плоскость организации индивидуального и коллективного действия. Именно в такой логике и должен педагог выстраивать воспитательное взаимодействие с учениками в рамках ситуации, где схватывается частное (порождаемое ситуацией) и общее (гуманистические ценности, культурные образцы деятельности и т.д.), где возникает общий опыт осознанной жизнедеятельности.

Акт рефлексии позволяет вывести педагога и воспитанников из погруженности в сам процесс взаимодействия, дает им возможность взглянуть на него со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), определить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии, найти общие ценности и смыслы.

В результате можно отметить, что модель психолого-педагогического взаимодействия предполагает формирование рефлексивных знаний и умений, которые важны для жизненного (духовно-нравственного, гражданского, патриотического, семейного и т.д.) самоопределения, саморазвития, становления субъектных качеств учащихся

ТЕМЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Раздел I. Психолого-педагогическое взаимодействие как общая характеристика

Практическое занятие 1.

Тема: Категория «педагогическое взаимодействие» в психологии.

Для подготовки к практическому занятию необходимо ответить на вопросы и выполнить следующие задания:

1. Понятие «педагогическое взаимодействие» в отечественной и зарубежной психологии.
2. Структура межличностного педагогического взаимодействия.
3. Преднамеренное и непреднамеренное в педагогическом взаимодействии.
4. Фронтальное и диадическое педагогическое взаимодействие.
5. Предметность педагогического общения.
6. Психология «педагогической команды».

Задания. 1. Заполните таблицу «Модели педагогического взаимодействия».

Практическое занятие 2.

Тема: Общая характеристика общения.

Для подготовки к практическому занятию необходимо ответить на вопросы и выполнить следующие задания:

1. Роль общения в жизни общества и отдельного человека. Виды и формы человеческого общения.
2. Функции общения. Подобрать примеры, раскрывающие смысл каждой из них.
3. Виды межличностного общения. Цель и специфические черты каждого вида.
4. Сходство императивного и манипулятивного общения. Их принципиальное отличие от диалога.
5. Сходство манипулятивного и диалогического общения.

Задания. 1. Подберите различные литературные примеры проявления видов межличностного общения. Опишите конкретное их проявление в повседневной школьной практике общения педагога и учащихся. Проанализируйте примеры с точки зрения эффективности использования данного вида общения в конкретной ситуации.

Практическое занятие 3.

Тема: Общение как познание людьми друг друга.

Для подготовки к практическому занятию необходимо ответить на вопросы и выполнить следующие задания:

1. Процесс социальной перцепции (охарактеризовать через последовательность определенных внутренних действий наблюдателя). Функции социальной перцепции.
2. Механизмы социальной перцепции. Роли и возможности каждого.

3. Социальный стереотип. Какую роль он выполняет в общении. Какие формы приобретает в педагогической практике.

4. Психологическая суть «стереотипа ожидания». Его поведенческие проявления.

Задания. 1. Покажите, как работает процесс социального познания на каком-либо педагогическом примере.

Практическое занятие 4.

Тема: Социально-психологическая характеристика конфликта.

Для подготовки к практическому занятию необходимо ответить на вопросы и выполнить следующие задания:

1. Конфликт, его структура. Динамика конфликта.

2. Психологические последствия конфликта.

3. Возможные исходы конфликта и принципы управления конфликтным процессом.

Задания. 1. Опишите различные педагогические конфликты и проанализируйте их.

Раздел II. Технологии взаимодействия в условиях дошкольных и школьных образовательных организаций.

Практическое занятие 1.

Тема: Психолого-педагогическое взаимодействие в условиях ДОУ. Для подготовки к практическому занятию необходимо ответить на вопросы и выполнить следующие задания:

1. Сущность и содержание педагогического взаимодействия в ДОУ.

2. Особенности общения дошкольника с взрослыми.

3. Особенности общения дошкольника со сверстниками.

4. Этикет в отношениях педагога и воспитанника.

5. Событийная общность как источник развития детей и взрослых.

6. Возможности формирования детско-взрослой общности.

Практическое занятие 2.

Тема: Психолого-педагогическое взаимодействие в условиях школы

Для подготовки к практическому занятию необходимо ответить на вопросы и выполнить следующие задания:

1. Специфика педагогического общения.

2. Стили педагогического общения.

3. Педагог как субъект взаимодействия.

4. Учащийся (младший школьник, подросток, старшеклассник) как субъект взаимодействия.

5. Влияние стиля и характера педагогического общения на эффективность учебной деятельности и межличностные отношения учащихся.

6. Общение педагога с учащимися различных статусных групп.

7. Избирательность педагогического взаимодействия.

Задания.

1. Проанализировать на предложенном примере влияние стиля общения педагога на психологический климат в классе.
2. Анализ речевого взаимодействия педагога и учащихся.
3. Выполнение упражнений для развитие навыков педагогического общения.

Раздел III. Психолого-педагогическая диагностика проблем взаимодействия участников образовательного процесса. Методы повышения эффективности психолого-педагогического взаимодействия в образовательном процессе.

Практическое занятие 1.

Тема: Диагностика коммуникативной компетентности. Для подготовки к практическому занятию необходимо ответить на вопросы и выполнить следующие задания:

1. Понятие коммуникативной компетентности. Коммуникативные качества личности педагога.
2. Способы и приёмы диагностики компетентности в общении.
3. Понятие и характеристика стиля общения.
4. Механизмы развития стиля общения.
5. Пути овладения культурой общения.
6. «Я-концепция» коммуникативного потенциала личности.

Задания. 1. Составить словарь понятий по теме.

2. Провести самодиагностику и самоанализ компетентности в общении.
3. Провести работу по построению коммуникативного автопортрета.

Практическое занятие 2.

Тема: Активное слушание. Для подготовки к практическому занятию необходимо ответить на вопросы и выполнить следующие задания:

1. Ситуации общения и их типология. Понятие ориентировки в ситуации общения.
2. Мотивационно-целевой контекст общения, пространственно-временные условия и личностные особенности партнёра.
3. Типология собеседников.
4. Умение слушать и понимать собеседника.

Задания. 1. Составить словарь понятий по теме.

2. Проанализировать и провести тренинг различных приемов слушания и понимания собеседника.

Практическое занятие 3.

Тема: Психологический контакт в общении. Вопросы для обсуждения:

1. Понятие и психологическая характеристика контакта в общении.
2. Психологические механизмы установления контакта.
3. Особенности установления психологического контакта с разными партнёрами и в разных ситуациях деятельности.

Задания. 1. Составить словарь понятий по теме.

2. Баева И. Психологическая безопасность образования глазами учителя: принимаем адекватные управленческие решения / И. Баева, Е. Лактионова // Воспитательная работа в школе. - 2010. - N 1. - С. 43-50. (конспект)

3. Проанализировать и провести тренинг различных приемов установления и поддержания психологического контакта в общении:

- Техника самоподачи коммуникатора.
- Приёмы вовлечения в общение.
- Техника создания и использования оптимальной обстановки в общении.
- Приёмы мотивирования партнёра.
- Техника эмоционального влияния.
- Приёмы налаживания взаимопонимания.
- Техника доверительного общения.

Практическое занятие 4.

Тема: Коммуникативное влияние и диалог. Для подготовки к практическому занятию необходимо ответить на вопросы и выполнить следующие задания:

1. Психологическая характеристика вербального общения. Голос, слово, высказывания, текст как единицы речевого общения.
2. Понятие коммуникативного воздействия.
3. Диалогическая организация коммуникативного воздействия.
4. Особенности использования приёмов воздействия и диалога в различных ситуациях общения.

Задания. 1. Составить словарь понятий по теме.

2. Дать развернутую характеристику приемов коммуникативного воздействия:

- Приёмы вербального воздействия.
 - Приёмы информирования.
 - Психологический механизм убеждения и его приёмы.
3. Провести анализ приемов диалогического взаимодействия:
- Техника постановки вопросов и ответов на них.
 - Приёмы введения спора, дискуссии.
 - Приёмы критики.

Практическое занятие 5.

Тема: Управление общением. Для подготовки к практическому занятию необходимо ответить на вопросы и выполнить следующие задания:

1. Психологическая характеристика управления процессом общения.
2. Прямое и косвенное управление. Управление поведением партнёра и самоуправление в общении.
3. Особенности управления общением в ситуациях контактов с трудными собеседниками.
4. Приёмы управления общением в экстремальных коммуникативных ситуациях.

Задания. 1. Составить словарь понятий по теме.

2. Охарактеризовать различные техники общения:

- Техника установления и поддержания рамок общения.
- Техника управления инициативой и дистанцией в процессе общения.
- Приёмы позиционно-ролевого управления.
- Техника рефлексивного управления—

Темы рефератов, презентаций

1. Информативность невербального общения.
2. Общение в системе детско-родительских отношений.
3. Критика процессе общения.
4. Общение в студенческой группе как фактор развития личности
5. Коммуникативные особенности вашей группы.
6. Пути разрешения конфликтов.
7. Влияние индивидуальных особенностей на поведение в конфликте.
8. Современные средства общения: плюсы и минусы.
9. Прimitивные межличностные реакции и их предпосылки.
10. Этика общения.
11. Застенчивость как отрицательный мотиватор общения.
12. Возрастные особенности мотивации общения.
13. Трудность в общении как один из симптомов аутизма
14. Особенности супружеских коммуникаций
15. Семейный конфликт.
16. Толерантность как основа общения
17. Модели общения.
18. Влияние эмоциональных реакций на общение.
19. Общение на разных стадиях взаимоотношений
20. Ассертивность: за и против.
21. Построение образа партнера по общению.
22. Искусство ведения переговоров.
23. Интерпретация невербальной информации в деловом общении.
24. Особенности речевого поведения партнера.
25. Методы познания личности партнера.
26. Гендерные различия в деловом общении.
27. Имидж делового человека.
28. Самопрезентация.
29. Психологические особенности спора, дискуссии, полемики, дебатов, прений.
30. Культура спора.
31. Психологические приемы убеждения в споре
32. Стрессовые сценарии.
33. Коммуникативная агрессия.
34. Принцип справедливости в общении.
35. Выслушивание партнера как психологический прием.
36. Техника и тактика аргументирования.

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. Понятие и виды межличностного взаимодействия.
2. Структурные компоненты межличностного взаимодействия: формирование отношений, межличностное воздействие, восприятие и понимание субъектов образования.
3. Функции межличностного взаимодействия в образовании.
4. Барьеры взаимодействия педагогов и родителей учащихся.
5. Непосредственное взаимодействие педагогов и родителей учеников.
6. Опосредованное взаимодействие педагогов и родителей учеников.
7. Конгруэнтная коммуникация: техники Я-высказывания, Ты-сообщений в активном слушании,
8. Конгруэнтная коммуникация: техники продуктивной похвалы, техника разрешения конфликтных ситуаций.
9. Средства установления контакта.
10. Навыки активного слушания, рекомендации по активному слушанию. Этапы применения техники активного слушания.
11. Использование вопросов. Открытые, закрытые и альтернативные вопросы.
12. Публичное выступление и презентация – сходства и отличия. Классическая схема публичного выступления.
13. Основы успешной презентации: определение, характеристика аудитории.
14. Роль этикета в образовательном процессе.
15. Поведенческий и речевой этикет.
16. Эффекты восприятия.
17. Имидж и его влияние на эффективность взаимодействия учителя.
18. Причины разногласий педагога и родителей.
19. Этапы взаимодействия педагога и родителей при разногласиях.
20. Подготовка к взаимодействию с конфликтными родителями. Переговоры как форма взаимодействия при разногласиях.
21. Определение задач, сбор информации, определение состава участников, определение предмета переговоров и позиций сторон, определение места проведения переговоров подготовка документов и повестки.
22. Проведение переговоров: структура и фазы.
23. Технические приемы ведения переговоров.
24. Виды и возможные причины проблем возникающих в образовательном процессе.
25. Психолого-педагогический консилиум основная форма взаимодействия субъектов образования.

ПРИМЕРНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ

Проанализируйте ситуацию с точки зрения педагога (классного руководителя), определив педагогическую проблему, которую нужно решить совместно с родителями учащихся. Поставьте цель взаимодействия между педагогом и родителями ученика; определите эффективные формы и приемы взаимодействия, разработайте рекомендации для родителей.

1. Мальчик, 3 класс, успеваемость средняя (в основном четверки), контрольные работы пишет стабильно плохо, объясняет это тем, что сильно волнуется. По наблюдениям классного руководителя, мама мальчика требует от своего ребенка «пятерок» и сама отличается повышенной тревожностью.

2. Девочка, 8 лет, отличница, в школу ходит «со слезами», классный руководитель часто вызывает маму в школу, поскольку ребенок может «беспричинно» начать плакать и жаловаться на плохое самочувствие. Ученица активно участвует во всех школьных мероприятиях, но требует сопровождения матери.

3. Мальчик, 12 лет, учится в частной школе, имеет проблемы в поведении на уроках и на переменах, конфликтует с учителями и сверстниками, претендует на лидерство в классе. Родители мальчика являются «спонсорами» школы, и все проблемы связанные с ребенком игнорируют, пеня на некомпетентность самих учителей.

4. Часто болеющий подросток находится на надомном обучении, посещая лишь некоторые уроки в школе. Мама жалуется на отсутствие у него друзей, поскольку парень часто плачет из-за обид на сверстников.

5. Мальчик, 6 класс, и без того невысокая успеваемость стала снижаться. Парень учит домашние задания, но отвечать их отказывается. По наблюдениям классного руководителя родители «без стержня» и повлиять на своего сына не могут.

6. Девочка, 13 лет, заикается, после насмешек одноклассников замкнулась и не желает отвечать устные уроки, стала пропускать школу.

7. Родителей 10-классника беспокоит отсутствие у сына интересов к подготовке к ЕГЭ и выбору будущей профессии. Парень играет в своей рок-группе, к учебной деятельности равнодушен.

8. Первоклассник, на уроках не «сидит», часто нарушает дисциплину, в школу носит игрушки и иногда играет в них на занятиях. При этом мальчик добродушный и ходить в школу ему нравится.

9. Первоклассница (2 четверть), не занимается на уроках без бабушки, которая ее всегда сопровождает. Девочка стеснительная, никогда не играет на переменах со сверстниками, а сидит в классе возле бабушки.

10. Мальчик, 3 класс, воспитывается папой, жалобы от педагога на агрессивное поведение к девочкам и учащимся 1 класса. Мальчик обидчив, имеет конфликты с учителем физической культуры и учительницей по музыке.

11. За Димой в детский сад пришла мама. Он радостно ей: «Мама, а мы сегодня птичку клеили!»

Мама: Почему у тебя вся одежда мокрая?

Дима: Воспитательница сказала, что очень старался.

Мама: Сколько раз тебе говорить – клади штаны и варежки на батарею!

Дима: Я ещё дома попробую такую птичку сделать

Мама: Вот теперь пойдёшь в мокром.

Мальчик замолчал и стал нехотя одеваться.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

а) основная литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос: Университетская книга, 2008. – 384 с.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: ПИТЕР, 2009. – 576 с.
4. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учеб. пособие / Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова, Ж.А. Левшунова, А.Н. Свиридова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. – 127 с.

б) дополнительная литература:

1. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие/ И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2002. – 224 с.
2. Вачков И.В. Психологические сказки о лидерстве для младших школьников/ И.В. Вачков. – М.: Чистые пруды, 2009. – 32 с.
3. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии/ И.В. Вачков. – М.: ЭКСМО, 2008. – 416 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. - М. : Астрель : АСТ , 2007. – 240 с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так?/ Ю.Б. Гиппенрейтер; худож. Е.М. Белоусова [и др.]. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2009. – 256 с.
6. Громкова М.Т. Педагогическое мастерство преподавателя: модели взаимодействия // Магистр. – 1996. – № 1.
7. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии: учеб. пособие для вузов/ С.М. Емельянов. - 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 400 с.
8. Ершова А.П. Режиссура урока, общения и поведения учителя: пособие для учителя/ А.П. Ершова, В.М. Букатов. - 2-е изд.,испр.и доп. – М.: Флинта, 1998. – 229 с.
9. Зеленская О.В. Особенности индивидуальности педагогов с разным стилем педагогического общения на разных этапах профессиональной самореализации // Вестник Пермского государственного педагогического ун-та. Серия 1. Психология. – 2004. – № 1-2. – С. 45-54.
10. Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с
11. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
12. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. – Ростов н/Д, 1997. – 110 с.

13. Культура взаимодействия детей и взрослых / ред.: Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 248 с.
14. Ле Шан Э. Когда дети и взрослые сводят друг друга с ума/ Э. Ле Шан; пер. с англ.: Е. Бодрова, А. Бродоцкая, В. Полищук; худож.: Д. Непомнящий, О. Попугаева. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 415 с.
15. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие для вузов / А.А. Лобанов. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
16. Моница Г.Б. Коммуникативный тренинг: педагоги, психологи, родители/ Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
17. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития: учебник для вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
18. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под ред. В.Г. Маралова. – М.: Академический проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
19. Рогов Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 335 с.
20. Сивуха С.В. Практикум по социальной психологии (социальное познание, эмоции, коммуникация, личность): учебно-методическое пособие. – Минск: Европейский гуманитарный университет, 2002. – 132 с.
21. Шустова И.Ю. Ситуативная педагогика – работа педагога с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми // Проблемы современного образования. – 2014. – № 1. – С.118-128.

в) интернет-ресурсы:

1.

http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2p/gerasimova.html

2. http://kpi.kbsu.ru/pd/did_lec_3.htm

3. <http://website-seo.ru/246-068203031.html>

4. <http://psyznaiyka.net/conf-rechenie.html?id=11>

д) Перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся по дисциплине:

1. Организация самостоятельной работы студентов в учреждении высшего образования [Текст]: методические рекомендации / Сост.Е.Б. Манузина, Е.Э. Норина; Алтайская гос. Академия обр-я им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2014. – 84 с.

ГЛОССАРИЙ

Авторитет (от лат. *autoritas* - влияние, власть) - 1) влияние индивида, основанное на занимаемом им положении, должности, статусе и т. д.; 2) признание за индивидом права на принятие ответственного решения в условиях совместной деятельности. В первом значении понятие "авторитет" в социальной психологии нередко соотносится с представлением о власти. Во втором значении авторитет может и не совпадать с властью - им может пользоваться индивид, не наделенный соответствующими полномочиями, но являющийся своего рода нравственным эталоном и в силу этого обладающий высокой степенью референтности для окружающих. А. такого индивида обусловлен его идеальной представленностью в сознании других и значимостью преобразований, которые он осуществил своей деятельностью.

Альтруизм (от лат. *alter* - другой) - система ценностных ориентации личности, при которой центральным мотивом и критерием нравственной оценки являются интересы другого человека или социальной общности. Термин «Альтруизм» введен французским философом О. Контом как противоположный понятию эгоизм.

Барьеры психологические - психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению им тех или иных действий. Эмоциональный механизм психологических барьеров состоит в усилении отрицательных переживаний и установок - стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с задачей (например, "страх сцены").

Внушение (или суггестия) (лат *suggestio* - процесс воздействия на психическую сферу человека, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания, с отсутствием целенаправленного активного его понимания, развернутого логического анализа и оценки в соотношении с прошлым опытом. и данным состоянием, субъекта.

Содержанию сознания, усвоенному по механизму внушения, в дальнейшем присущ навязчивый характер, оно с трудом поддается осмыслению и коррекции, представляя собой совокупность "внушенных установок", Внушение является компонентом обычного человеческого общения, но может выступать и как специально организованный вид коммуникации, предполагающий некритическое восприятие сообщаемой информации и противоположный убеждению. Внушение осуществляется в форме гетеросуггестии (воздействия со стороны) и аутосуггестии (самовнушения). Объектом гетеро-суггестии (суггерендом) может быть как отдельный человек, так и группа, социальный слой и т. д. (феномен массового внушения); источником внушения (суггестором) — индивид, группа, средства массовой информации.

Взаимодействие - процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур. Особенностью взаимодействия является его причинная обусловленность. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур. Если в процессе взаимодействия обнаруживается противоречие, то оно выступает источником самодвижения и саморазвития структур. Взаимодействие как материальный процесс сопровождается передачей материи, движения и информации. Оно относительно, осуществляется с конечной скоростью и в определенном пространстве-времени. Однако эти ограничения действуют лишь для непосредственного взаимодействия. Для опосредованных форм взаимодействия пространственно-временных ограничений не существует.

Воздействие - целенаправленный перенос движения, информации на других (в том числе материальных агентов) от одного участника взаимодействия к другому. Воздействие может быть непосредственным (контактным), когда движение и заключенная в нем информация передаются в форме импульса движения (например, прикосновения или удара), и опосредованным (дистантным), когда информация и закодированный в ней импульс движения передаются в форме комплекса сигналов, несущих сообщение о чем-либо и ориентирующих воспринимающую систему относительно смысла и значения этих сигналов. По степени изменения в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях субъекта, на которого было направлено воздействие, можно судить о степени влияния на него воздействующего субъекта (или объекта).

Восприятие межличностное - восприятие, понимание и оценка человека человеком. Значительное число исследований межличностного восприятия посвящено изучению формирования первого впечатления о человеке. В них выясняются закономерности "достраивания" образа другого человека на основе наличной, нередко ограниченной информации о нем и при выявлении актуальных потребностей воспринимающего субъекта, фиксируется действие механизмов, приводящих к искажению межличностного восприятия. Важной особенностью межличностного восприятия является не столько восприятие качеств человека, сколько восприятие его во взаимоотношениях с другими людьми (восприятие предпочтений в группе, структуры группы и т.д.). Исследование роли совместной деятельности в межличностном восприятии, являясь одной из центральных теоретических проблем в этой области социально-психологического знания, определяет экспериментальную программу его изучения.

Важнейшие из изученных механизмов межличностного восприятия следующие:

1) идентификация - понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним;

2) социально-психологическая рефлексия - понимание другого путем размышления за него,

3) эмпатия - понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания,

4) стереотипизация - восприятие и оценка другого путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы и др.

Гомеостаз - (от греч. *homoios* - подобный, *statis* - стояние) - подвижное равновесное состояние какой-либо системы, сохраняемое путем ее противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам.

Принцип гомеостаза перешел из физиологии (см. Кеннон) в кибернетику и другие науки, в том числе психологию, приобретя более общее значение принципа системного подхода и саморегуляции на основе обратных связей. Представление о том, что каждая система стремится к сохранению своей стабильности, было перенесено на взаимодействие организма с окружением. Та-кой перенос характерен, в частности, для необихевиоризма, считающего, что новая двигательная реакция закрепляется благодаря освобождению организма от потребности, нарушившей его гомеостаз, для концепции Ж. Пиаже, признающей, что умственное развитие происходит в процессе уравнивания организма со средой; для теории "поля" К. Левина, согласно которой мотивация возникает в неравновесной "системе напряжений"; для гештальтпсихологии, отмечающей, что в случае нарушения баланса между компонентами психической системы она стремится к его восстановлению. Принцип гомеостаза, объясняя явление саморегуляции, не может, однако, раскрыть источник изменений психики и ее активности.

Группа референтная - (от лат. *referens* - сообщающий) - реальная или условная социальная общность, с которой индивид соотносит себя как с эталоном и на нормы, мнения, ценности и оценки которой он ориентируется в своем поведении и в самооценке. Референтная группа выполняет в основном две функции: нормативную и сравнительную. Нормативная функция проявляется в мотивирующем влиянии референтной группы, выступающей в качестве источника норм поведения, социальных установок и ценностных ориентации индивида.

Деятельность - целеустремленная активность, реализующая потребности субъекта. В качестве объяснительного принципа психики категория деятельности используется при изучении различных областей психической реальности (психология познавательных процессов, мотивации, воли, эмоций, личности, внутригрупповых процессов) и при построении различных отраслей психологии. Использование категории деятельности в качестве объяснительного принципа привело к изменению принципов анализа психики в общей психологии (принцип единства сознания и деятельности, принцип единства строения внешней и внутренней деятельности, принцип интериоризации - экстериоризации как механизма усвоения общественно-исторического опыта (принцип зависи-

мости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности и др.) и к разработке положений о планомерном формировании умственных действий, о микроструктурном анализе познавательной и исполнительской деятельности, о деятельностном опосредствовании межличностных отношений и т. д.

Основными характеристиками деятельности являются предметность и субъектность. Специфика предметной детерминации деятельности состоит в том, что объекты внешнего мира не непосредственно воздействуют на субъект, а лишь будучи преобразованы в процессе деятельности, благодаря чему достигается большая адекватность их отражения в сознании. Филогенетические предпосылки предметности проявляются в обусловленности деятельности животных свойствами объектов, ключевыми раздражителями, выделившимися в ходе эволюции вида и служащими удовлетворению тех или иных биологических потребностей, а не любыми воздействиями внешнего мира. В своей развитой форме предметность свойственна исключительно человеческой деятельности. Она проявляется в социальной обусловленности деятельности человека, ее связи со значениями, фиксированными в закрепленных в орудиях схемах действия, в понятиях языка, социальных ролях, в ценностях, социальных нормах.

Диалог (от греч. dialogos) - попеременный обмен репликами (в широком смысле репликой считается и ответ в виде действия, жеста, молчания) двух и более людей. В психологии исследования диалоги, связанные с анализом социальных механизмов психики, начались в XX в. (культурно-историческая теория Л. С. Выготского, интеракционизм, психоанализ, теория Ж. Пиаже работы М. М. Бахтина и др.). Особую область, активно разрабатываемую с 70-х гг., составляют психологические проблемы диалога человека с компьютером. Значение диалога для психологии заключается в том, что у ребенка диалог (речь, вызванная взрослым, обращенная к взрослому и непосредственно связанная с действием) представляет собой структурно-генетически исходную, а затем - в течение жизни человека - универсальную составляющую речевого общения. Каждая реплика диалога (высказывание) - единица речи индивида - имеет предметную отнесенность (реплика о чем-то) и социальный характер (обращена к партнеру, регулируется микросоциальными отношениями между партнерами) диалога, онтогенетически предшествуя внутренней речи, накладывает отпечаток на ее структуру и функционирование, а тем самым и на сознание в целом.

Коллектив (от лат. collectifious - собирательный) - группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития. В последние годы слово «коллектив» часто заменяется словом «команда». В коллективе формируется особый тип межличностных отношений, характеризующихся высокой сплоченностью как ценностно-ориентационным единством -, само-определением личности (в противовес конформности - нонконформности, проявляющихся в группах низкого уровня развития), коллективистской идентификацией, социально ценным характером мотивации межличностных выборов, высокой рефе-

рентностью членов коллектива по отношению друг к другу, объективностью в возложении и принятии ответственности за результаты совместной деятельности.

Коммуникация (от лат. *communis* - делаю общим, связываю, общаюсь) - смысловой аспект социального взаимодействия. Поскольку всякое индивидуальное действие осуществляется в условиях прямых или косвенных отношений с другими людьми, оно включает (наряду с физическим) коммуникативный аспект. Действия, сознательно ориентированные на смысловое их восприятие другими людьми, иногда называют коммуникативными действиями. Различают процесс коммуникации и составляющие его акты. Основные функции коммуникационного процесса состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента. В отдельных актах коммуникации реализуются управленческая, информативная и фатическая (связанная с установлением контактов) функции, первая из которых является генетически и структурно исходной. По соотношению этих функций условно выделяются сообщения: побудительные (убеждение, внушение, приказ, просьба); информативные (передача реальных или вымышленных сведений); экспрессивные (возбуждение эмоционального переживания); фатические (установление и поддержание контакта). Кроме того, коммуникационные процессы и акты можно классифицировать и по другим основаниям. Так, по типу отношений между участниками различаются: межличностная, публичная, массовая коммуникации; по средствам коммуникации: речевая (письменная и устная), паралингвистическая (жест, мимика, мелодия), вещественно-знаковая коммуникация (продукты производства, изобразительного искусства и т. д.).

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Диагностики направленности мотивации изучения предмета (автор Дубовицкая Т.Д.)

Цель — выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении ими конкретных предметов.

Общая характеристика методики: методика состоит из 20 суждений и предложенных вариантов ответа. Ответы в виде плюсов и минусов записываются либо на специальном бланке, либо на простом листе бумаги напротив порядкового номера суждения. Обработка производится в соответствии с ключом. Методика может использоваться в работе со всеми категориями обучающихся, способными к самоанализу и самоотчету, начиная примерно с 12-летнего возраста.

Инструкция:

Вам предлагается принять участие в исследовании, направленном на повышение эффективности обучения. Прочитайте каждое высказывание и выразите свое отношение к изучаемому предмету, проставив напротив номера высказывания свой ответ, используя для этого следующие обозначения:

«верно»	++
«пожалуй, верно»	+
«пожалуй, неверно»	-
«неверно»	--

Помните, что качество наших рекомендаций будет зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Благодарим за участие в опросе!

Вопросы для опроса:

1. Изучение данного предмета даст мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности.
2. Изучаемый предмет мне интересен, и я хочу знать по данному предмету как можно больше.
3. В изучении данного предмета мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях.
4. Учебные задания по данному предмету мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует учитель (преподаватель).
5. Трудности, возникающие при изучении данного предмета, делают его для меня еще более увлекательным.
6. При изучении данного предмета кроме учебников и рекомендованной литературы самостоятельно читаю дополнительную литературу.
7. Считаю, что трудные теоретические вопросы по данному предмету можно было бы не изучать.
8. Если что-то не получается по данному предмету, стараюсь разобраться и дойти до сути.

9. На занятиях по данному предмету у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться».
10. Активно работаю и выполняю задания только под контролем учителя (преподавателя).
11. Материал, изучаемый по данному предмету, с интересом обсуждаю в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками (друзьями).
12. Стараюсь самостоятельно выполнять задания по данному предмету, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.
13. По возможности стараюсь списать у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.
14. Считаю, что все знания по данному предмету являются ценными и по возможности нужно знать по данному предмету как можно больше.
15. Оценка по этому предмету для меня важнее, чем знания.
16. Если я плохо подготовлен к уроку, то особо не расстраиваюсь и не переживаю.
17. Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с данным предметом.
18. Данный предмет дается мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.
19. Если по болезни (или другим причинам) я пропускаю уроки по данному предмету, то меня это огорчает.
20. Если бы было можно, то я исключил бы данный предмет из расписания (учебного плана).

Ключ:

Подсчет показателей опросника производится в соответствии с ключом, где «Да» означает положительные ответы («верно»; «пожалуй, верно»), а «Нет» — отрицательные («пожалуй, неверно»; «неверно»).

«Да» - 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19

«Нет» - 3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За каждое совпадение с ключом начисляется один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации изучения предмета. При низких суммарных баллах доминирует внешняя мотивация изучения предмета.

Интерпретация результатов:

Полученный в процессе обработки ответов испытуемого результат расшифровывается следующим образом:

0—10 баллов — внешняя мотивация;

11—20 баллов — внутренняя мотивация.

Для определения уровня внутренней мотивации могут быть использованы следующие нормативные границы:

0—5 баллов — низкий уровень внутренней мотивации;

6—14 баллов — средний уровень внутренней мотивации;

15—20 баллов — высокий уровень внутренней мотивации.

Опросник «Учебная мотивация школьников» (для обучающихся 7-11 лет)

(модифицированный вариант анкеты школьной мотивации
Н.Г. Лускановой)

Цель: выявить уровень мотивации и определить особенности отношения детей к школе, учебному процессу на основе эмоционального реагирования на школьную ситуацию.

Вопросы зачитываются ответственным за опрос вслух, предлагаются варианты ответов, а школьники должны записать те ответы, которые им подходят, или указать буквенное обозначение ответа.

Инструкция: «Сейчас я буду зачитывать вопросы, которые описывают ваше отношение к школе. Послушайте их внимательно. К каждому вопросу предлагается 3 варианта ответа. Выберите тот вариант, который вам подходит, и запишите буквенное обозначение этого варианта рядом с номером соответствующего вопроса».

Вопросы для опроса:

1. Тебе нравится в школе?
 - а) не очень
 - б) нравится
 - в) не нравится
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?
 - а) чаще хочется остаться дома
 - б) бывает по-разному
 - в) иду с радостью
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, что желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома?
 - а) не знаю
 - б) остался бы дома
 - в) пошел бы в школу
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
 - а) не нравится
 - б) бывает по-разному
 - в) нравится
5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?
 - а) хотел бы
 - б) не хотел бы
 - в) не знаю
6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?
 - а) не знаю
 - б) не хотел бы
 - в) хотел бы
7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

- а) часто
 б) редко
 в) не рассказываю
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
 а) точно не знаю
 б) хотел бы
 в) не хотел бы
9. У тебя в классе много друзей?
 а) мало
 б) много
 в) нет друзей
10. Тебе нравятся твои одноклассники?
 а) нравятся
 б) не очень
 в) не нравятся

Ключ:

В протоколе отмечается количество баллов, которые можно получить за каждый из трех ответов на вопросы анкеты.

№ вопроса	оценка за ответ а)	оценка за ответ б)	оценка за ответ в)
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

По количеству набранных баллов определяем уровень сформированности мотивации к обучению:

0 - 10 баллов – низкая школьная мотивация, негативное отношение к школе, школьная дезадаптация;

11 - 20 баллов – хорошая школьная мотивация, положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью;

21 - 30 баллов – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

В процентном соотношении определяем долю обучающихся с высоким уровнем школьной мотивации к обучению, средним и низким.

Опросник «Учебная мотивация школьников» (для обучающихся от 11 лет и старше)

(модифицированная методика *Н.Ц.Бадмаевой* на основе методики изучения мотивационной сферы учащихся *М.В.Матюхиной*)

Цель: выявить наличие мотива и составить представление о реализации деятельности педагога ОУ по формированию мотивационной сферы учащегося.

Дорогой друг!

Помоги, пожалуйста, и ответь на вопросы о педагоге, с которым ты сотрудничаешь

(имя, отчество и фамилия педагога)

Нам очень важно твое мнение: оно может сделать вашу совместную деятельность интереснее.

Инструкция: Внимательно прочитайте каждое из приведенных суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует Вашим отношениям с учителем, то отметьте **V** или **+** в графе «верно», если верно в некоторых случаях вашего взаимодействия, то в графе «верно в некоторой степени», если оно неверно, то - «совсем не верно».

№		верно	верно в некоторой степени	совсем не верно
1.	Понимаю, что ученик должен хорошо учиться			
2.	Стремлюсь быстро и точно выполнять требования педагога			
3.	Хочу окончить школу и учиться дальше			
4.	Хочу быть культурным и развитым человеком			
5.	Хочу получать хорошие отметки			
6.	Хочу получать одобрение учителей и родителей			
7.	Хочу, чтобы товарищи были всегда хорошего мнения обо мне			
8.	Хочу быть лучшим учеником в классе			
9.	Хочу, чтобы в классе у меня было много друзей			
10.	Хочу, чтобы мои ответы на уроках были всегда лучше всех			
11.	Хочу, чтобы не ругали родители и учителя			
12.	Не хочу получать плохие отметки			
13.	Люблю узнавать новое			
14.	Нравится, когда учитель рассказывает что-то			

	интересное			
15.	Люблю думать, рассуждать на уроке			
16.	Люблю брать сложные задания, преодолевать трудности			
17.	Мне интересно беседовать с учителем на разные темы			
18.	Мне больше нравится выполнять учебное задание в группе, чем одному			
19.	Люблю решать задачи разными способами			
20.	Люблю все новое и необычное			
21.	Хочу учиться только на «4» и «5»			
22.	Хочу добиться в будущем больших успехов			

Большое спасибо!

Ключ:

Интерпретация результатов по данному тесту проводится на основе количественного и качественного анализа результатов.

Количественный анализ результатов основывается на определении уровня мотивации учащихся к обучению в целом:

- за каждый ответ учащегося определяется соответствующее количество баллов: «верно» - 1 балл, «верно в некоторой степени» - 0,5 балла; «совсем не верно» - 0 баллов.

- наивысшее количество баллов 22; уровень сформированности мотивации к обучению определяется по градации:

0–7 баллов – низкий уровень;

8–15 – средний уровень;

16–22 – высокий уровень.

В процентном соотношении определяем, сколько процентов в классном и детском коллективе детей с высоким уровнем школьной мотивации к обучению, средним и низким.

Качественный анализ позволяет выделить преобладание конкретных мотивов в учебной деятельности учащегося. Определяется на основе выделенных учащимся ответов «верно» на соответствующие мотивы:

1. долга и ответственности: 1–2 суждения;
2. самоопределения и самосовершенствования: 3–4;
3. благополучия: 5–6;
4. аффилиации: 7–8;
5. престижа: 9–10;
6. избегания неудачи: 11–12;
7. учебно-познавательные (содержание учения): 13–14;
8. учебно-познавательные (процесс учения): 15–16;
9. коммуникативные: 17–18;
10. творческой самореализации: 19–20;
11. достижения успеха: 21–22.

Качественный анализ позволяет выявить, на какие мотивы учебной деятельности в наибольшей степени обращает внимание педагог.

Источники

• *Методика для диагностики учебной мотивации школьников (методика М.В.Матюхиной в модификации Н.Ц.Бадмаевой)* / Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. - Улан-Удэ, 2004. - С.149-150.

Аффилиация (от англ. *affiliation* — *соединение, связь*) — стремление быть в обществе других людей, потребность человека в создании тёплых, эмоционально значимых отношений с другими людьми. Стремление к сближению с людьми, дружба, любовь, общение — всё это подпадает под понятие аффилиация.

Методика выявления уровня развития самоуправления в ученическом коллективе
(автор Сеньчукова И.В.)

Цель: определить уровень развития детского самоуправления.

Инструкция: Вам предлагается ответить на вопросы, которые помогут определить, как развито самоуправление в Вашем классе, школе.

Нужно заполнить бланк, ответив на предложенные вопросы. Степень своего согласия выразите в баллах:

- «Да» - 4;
- «Скорее да, чем нет» - 3;
- «Трудно сказать» - 2;
- «Скорее нет, чем да» 1;
- «Нет» - 0.

№ п/п	Вопросы	Оценка в бал- лах
1.	Считаешь ли ты, что у вас в классе есть общие цели, которые увлекают всех одноклассников?	
2.	Принимаешь ли ты участие в обсуждении проблем жизни класса, вносишь ли свои предложения?	
3.	Являешься ли ты организатором каких-либо дел, проводимых в твоём классе?	
4.	Участвуешь ли ты в подведении итогов работы класса, определении планов на ближайшее будущее?	
5.	Есть ли в твоей школе такие проблемы, в решении которых принимают участие все школьники или представители классов?	
6.	Принимают ли участие представители твоего класса (может	

- быть, это ты) в организации общешкольных дел?
7. Можешь ли ты влиять на жизнь школы, внося свои предложения по организации различных дел?
 8. Интересно ли тебе участвовать в делах школы, проводимых во внеучебное время?
 9. Есть ли у вас в классе актив, который пользуется авторитетом у одноклассников?
 10. Представляет ли актив класса больше интересы ребят, чем интересы учителей?
 11. Всегда ли задуманное классом осуществляется?
 12. Способен ли класс действовать сообща, если этого требуют поставленные классом цели?
 13. Есть ли в твоей школе актив, который пользуется авторитетом у большинства учащихся?
 14. Всегда ли представители классов отстаивают интересы своих коллективов в органах общешкольного самоуправления?
 15. Проводятся ли в твоей школе дела, инициаторами которых выступают сами школьники?
 16. Хочешь ли ты быть организатором общешкольных дел?
 17. Переживаешь ли ты за успехи или неудачи своего класса?
 18. Осознаешь ли ты ответственность за работу своих товарищей, в выборах которых в актив ты участвовал?
 19. Выполняешь ли ты своевременно и точно решения, принятые активом класса?
 20. Отстаиваешь ли ты интересы своего класса в различных советах школы?
 21. Осознаешь ли ты ответственность за свою школу?
 22. Делаешь ли ты что-то, чтобы жизнь в школе стала лучше?
 23. Поддерживает ли твой класс дружбу с другими классами?
 24. Сочувствуешь ли ты успехам и неудачам общешкольного коллектива?

Спасибо за сотрудничество!

Ключ:

При обработке результатов 24 вопроса разбиваются на 6 групп (блоков). Данная систематизация обусловлена выявлением различных аспектов самоуправления:

- 1) включенность учащихся в самоуправленческую деятельность (предложения 1, 2, 3, 4);
- 2) организованность классного коллектива (предложения 5, 6, 7, 8);
- 3) ответственность за результаты совместной работы в классе (предложения 9, 10, 11, 12)
- 4) участие класса в управлении делами школы (предложения 13, 14, 15, 16)
- 5) взаимодействие с другими классами в организации общешкольной жизни (предложения 17, 18, 19, 20)

б) осознание ответственности за результаты работы всего коллектива школы (предложения 21,22,23,24).

Необходимо по каждому аспекту самоуправления подсчитать количество баллов. Это дает возможность определить, какие стороны ученического самоуправления более развиты, а над какими предстоит поработать.

Опросник «Мотивация к участию в социально-значимой деятельности»

Цель: выявить уровень сформированности мотивации у школьников к участию в социальной значимой деятельности.

Дорогой друг!

Спасибо, что активно участвуешь в социально-значимой деятельности. Чтобы она стала еще интереснее, ответь, пожалуйста, на вопросы.

На каждый вопрос укажи один из предложенных ответов, который наиболее полно отражает твоё мнение. Внимательно прочитай каждое из приведенных суждений. Если считаешь, что оно верно и соответствует твоему мнению, то отметь **V** или **+** в графе «верно», если верно в некоторых случаях, то в графе «верно в некоторой степени», если оно неверно, то - «совсем не верно».

№		верно	верно в некоторой степени	совсем не верно
1.	Социально-значимую деятельность я воспринимаю как важное событие в моей жизни			
2.	Выбирая для себя занятие, человек должен учитывать его общественную значимость			
3.	Главное в жизни – приносить пользу и нравиться людям			
4.	Большая часть того, что я делаю в социально-значимых мероприятиях, мне нравится			
5.	Человеку свойственно стремиться к новому			
6.	Я думаю, что творчество должно приносить пользу людям			
7.	Люблю брать сложные задания, преодолевать трудности			
8.	Я верю в себя, когда чувствую, что способен справиться с задачами, стоящими			

	передо мной			
9.	Успех в общении зависит от того, насколько человек способен раскрыть себя другому			
10.	Участвуя в социально-значимых мероприятиях, хочу получать одобрение окружающих			
11.	Мне нравится быть полезным людям, нуждающимся в помощи			
12.	Хочу, чтобы товарищи были всегда хорошего мнения обо мне			
13.	Хочу, чтобы в классе у меня было много друзей			
14.	Мне нравится, когда при моем участии происходят изменения в окружающем мире			

Спасибо за участие!

Ключ:

Для анализа результатов каждый ответ оценивается: «верно» - 3 балла; «верно в некоторой степени» - 2 балла; «совсем не верно» - 1 балл. Все ответы суммируются.

Наименьшее количество баллов - 14 баллов, наибольшее – 42 баллов.

Определение уровня мотивации каждого обучающегося к социально-значимой деятельности определяется на основе градации:

14-23 балла – низкий уровень мотивированности личности обучающегося к социально-значимой деятельности;

24-32 балла – средний уровень мотивированности личности обучающегося к социально-значимой деятельности;

33-42 балла – высокий уровень мотивированности личности обучающегося к социально-значимой деятельности.

Полученное процентное соотношение в группе свыше 50% обучающихся с высоким уровнем мотивации определяет высокий уровень профессиональной компетентности педагогического работника.

Опросник «Учитель – Ученик» (для обучающихся 6-10 лет)

Цель: определить умение учителя устанавливать эмоциональное взаимопонимание и поведенческое взаимодействие в условиях образовательного процесса.

Дорогой друг!

Помоги, пожалуйста, и ответь на вопросы. Нам очень важно твое мнение: оно может сделать вашу жизнь в классе интереснее.

1. Какой ты видишь свою учительницу? (Выбери и обведи в кружок.)



2. Какой хотел бы видеть свою учительницу? (Выбери и обведи в кружок.)



3. С радостью ли ты идешь в школу? Почему?

4. Что сделает учительница, если ты забыл тетрадь с домашним заданием дома?

5. Что тебе нравится в твоей учительнице?

А что не нравится?

1. Интересно ли тебе на уроках?

2. Всегда ли понимает тебя учитель?

8. Часто ли хвалит тебя учительница?

9. Пойдешь ли ты со своей учительницей в поход:

ДА или НЕТ

10. Если бы тебе предложили перейти в другой класс, согласился бы

ДА или НЕТ

Большое спасибо!

Ключ:

Интерпретация результатов по данному тесту проводится на основе качественного анализа уровней:

Эмоциональный компонент, на основе которого определяется уровень эмпатии во взаимодействии с участниками образовательного процесса, включает

в себя вопросы: 1, 2, 4, 5, 8.

Вопросу к ученику составлены таким образом, что все равно подразумевают ответы положительные или отрицательные. Каждый положительный ответ оценивается в 1 балл (максимальное количество 5 баллов).

Поведенческий компонент (как фактор, характеризующий толерантное отношение) включает вопросы: 3, 6, 7, 9, 10. Каждый положительный ответ оценивается в 1 балл (максимальное количество 5 баллов).

Уровень тестируемых свойств личности определяется на основе среднестатистической оценки (при необходимости провести округление результатов):

1-2 балла – низкий уровень;

3-4 балла – средний уровень;

5 баллов – высокий уровень.

Для определения уровня проявлений толерантности и эмпатии по результатам диагностики детского коллектива в начальной школе вычисляется среднестатистическое значение по формуле: сумма баллов, выставленных каждым участником опроса, делится на количество участников опроса (при необходимости провести округление результатов).

Опросник «Учитель – Ученик» (для обучающихся 11-15 лет)

(модифицированная методика Ключевой Т.Н.)

Цель: выявить уровень проявления профессионально значимых черт личности учителя (эмпатии, толерантности и конфликтности) в условиях образовательного процесса участниками образовательного процесса (учениками).

Дорогой друг!

Помоги, пожалуйста, и ответь на вопросы о педагоге твоей школы

(имя, отчество и фамилия педагога)

Нам очень важно твое мнение: оно может сделать вашу жизнь в классе интереснее.

Инструкция: Внимательно прочитайте каждое из приведенных суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует Вашим отношениям с учителем, то отметьте *V* или *+* в графе «верно», если верно в некоторых случаях вашего взаимодействия, то в графе «верно в некоторой степени», если оно неверно, то - «совсем не верно».

№		верно	верно в некоторой степени	совсем не верно
1.	Ваш учитель умеет заранее определить успехи своих учеников.			
2.	Вы можете сказать, наш учитель - спра-			

	ведливый человек.			
3.	Я вполне доволен учителем.			
4.	Учитель умело готовит меня к контрольным и экзаменам.			
5.	Учитель очень внимателен в отношениях с людьми.			
6.	Слово учителя для меня закон.			
7.	Учитель тщательно планирует работу со мной.			
8.	Я полностью доверяю учителю.			
9.	Учитель всегда может дать разумный совет.			
10.	Оценка учителя очень важна для меня.			
11.	Работать с учителем - одно удовольствие.			
12.	Учитель хорошо чувствует мое настроение.			
13.	Учитель всегда выслушивает мое мнение.			
14.	Учитель хорошо знает мои слабые и сильные стороны.			
15.	У нас с учителем партнерские отношения на уроке.			

Большое спасибо!

Ключ:

Для анализа результатов каждый ответ оценивается: «верно» - 3 балла; «верно в некоторой степени» - 2 балла; «совсем не верно» - 1 балл.

Интерпретация результатов основывается на средней статической оценке по шкалам.

Конфликтность – вопросы 5, 6, 9, 13, 15. Количество баллов делится на 5.

Толерантность – вопросы 2, 4, 7, 11, 14. Количество баллов делится на 5.

Эмпатийность – вопросы 1, 3, 8, 10, 12. Количество баллов делится на 5.

Уровень проявления толерантности и эмпатийности личности определяется на основе среднестатической оценки (при необходимости провести округление результатов):

- 1 балл – низкий уровень;
- 2 балла – средний уровень;
- 3 балла – высокий уровень.

Уровень проявления конфликтности личности определяется на основе среднестатической оценки (при необходимости провести округление результатов):

- 1 балл – высокий уровень;
- 2 балла – средний уровень;

3 балла – низкий уровень.

Для определения уровня проявлений толерантности, эмпатии и конфликтности по результатам диагностики классного коллектива вычисляется среднестатистическое значение по формуле: сумма баллов, выставленных каждым участником опроса, делится на количество участников опроса (при необходимости провести округление результатов).

Опросник «Учитель - Ученик» (для обучающихся свыше 16 лет)
(модифицированная методика Ключевой Т.Н.)

Цель: выявить уровень проявления профессионально значимых черт личности учителя (эмпатии, толерантности и конфликтности) в условиях образовательного процесса участниками образовательного процесса (учениками).

Дорогой друг!

Предлагаем тебе высказать свое мнение о педагоге из твоей школы

(имя, отчество и фамилия педагога)

Нам очень важно твое мнение: оно может сделать вашу жизнь в классе (группе) интереснее.

Инструкция: Внимательно прочитайте каждое из приведенных суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует Вашим отношениям с учителем, то отметьте **V** или **+** в графе «верно», если верно в некоторых случаях вашего взаимодействия, то в графе «верно в некоторой степени», если оно неверно, то - «совсем не верно».

№		верно	верно в некоторой степени	совсем не верно
1.	Учитель является для тебя авторитетом			
2.	Педагог доброжелателен, тактичен и внимателен к тебе			
3.	Учитель всегда выслушивает твое мнение			
4.	Ты охотно общаешься с учителем помимо уроков			
5.	Ты мог бы поделиться с учителем своими личными проблемами			
6.	Я полностью доверяю учителю			
7.	Учитель всегда может дать разумный совет			
8.	Педагог может отстаивать твои интересы			

	перед коллективом учащихся, учителей или перед родителями			
9.	Ты чувствуешь поддержку со стороны педагога, его уважение к себе			
10.	Учитель справедлив ко всем ученикам без исключения			
11.	Педагог подает пример оптимизма и жизнелюбия			
12.к	Ты бы охотно принял участие в подготовке вечера, концерта или экскурсии под руководством педагога			
13.	Педагог умеет заинтересовать, увлечь внеурочной деятельностью тебя и других ребят			
14.	Учитель может быстро организовать класс для решения какой-нибудь срочной проблемы			
15.	Если бы учитель был твоим ровесником, он был бы лидером в вашем классе			

Большое спасибо!

Ключ:

Для анализа результатов каждый ответ оценивается: «верно» - 3 балла; «верно в некоторой степени» - 2 балла; «совсем не верно» - 1 балл.

Интерпретация результатов основывается на средней статической оценке по шкалам.

Конфликтность – вопросы 3, 4, 7, 12, 15. Количество баллов делится на 5.

Толерантность – вопросы 1, 2, 8, 10, 14. Количество баллов делится на 5.

Эмпатийность – вопросы 5, 6, 9, 11, 13. Количество баллов делится на 5.

Уровень проявления толерантности и эмпатийности личности определяется на основе среднестатической оценки (при необходимости провести округление результатов):

1 балл – низкий уровень;

2 балла – средний уровень;

3 балла – высокий уровень.

Уровень проявления конфликтности личности определяется на основе среднестатической оценки (при необходимости провести округление результатов):

1 балл – высокий уровень;

2 балла – средний уровень;

3 балла – низкий уровень.

Для определения уровня проявления толерантности, эмпатии и конфликтности личности аттестуемого педагога по результатам диагностики классного коллектива вычисляется отдельно по каждой шкале среднестатистическое зна-

чение по формуле: сумма баллов, выставленных каждым участником опроса, делится на количество участников опроса (при необходимости провести округление результатов).

Опросник «Диагностика наличия эмпатии, толерантности, конфликтности педагога»

(для членов педагогического коллектива)

(модифицированная методика на выявление уровней эмпатии, толерантности, конфликтности учителя авторов В.В. Бойко, И.М.Юсупова)

Цель: выявить уровень проявления профессионально значимых черт личности учителя (эмпатии, толерантности и конфликтности) в условиях образовательного процесса участниками образовательного процесса (коллегами).

Инструкция: ответьте, пожалуйста, на предложенные суждения относительно поведенческих проявлений вашего коллеги. При ответе важна первая реакция. Помните, что нет плохих или хороших ответов. Отвечать надо, долго не раздумывая. Поставьте свой ответ в соответствующей колонке.

№		верно	верно в некоторой степени	совсем не верно
1.	Ваш коллега в условиях профессиональной деятельности направлен на дело			
2.	Имеет адекватную самооценку			
3.	Умеет почувствовать настроение другого			
4.	Внимательно относится к проблемам других коллег			
5.	Прислушивается к мнению других			
6.	Выдерживает корректный тон в споре, тактичен			
7.	Считает, что в споре не нужно демонстрировать свои эмоции			
8.	Не раздражается при виде суетливых и непоседливых или медлительных людей			
9.	Спокойно относится к шумным детским играм			
10.	Спокоен, даже если дважды обращаешься к нему по одному и тому же вопросу			
11.	Легко идет на уступки коллегам			
12.	Детям нравится, когда ваш коллега предлагает им свою идею, дело и охотно приступают			

	к совместной деятельности			
13.	Ваш коллега не пройдет мимо расстроенного ученика			
14.	Ваш коллега считает, что человеку станет легче, если внимательно отнестись к его проблеме			
15.	Считает, что родители должны относиться к своим детям справедливо			

Большое спасибо!

Ключ:

Для анализа результатов каждый ответ оценивается: «верно» - 3 балла; «верно в некоторой степени» - 2 балла; «совсем не верно» - 1 балл.

Интерпретация результатов основывается на средней статической оценке по шкалам.

Конфликтность – вопросы 2, 4, 5, 6, 7. Количество баллов делится на 5.

Толерантность – вопросы 1, 8, 9, 10, 11. Количество баллов делится на 5.

Эмпатийность – вопросы 3, 12, 13, 14, 15. Количество баллов делится на 5.

Уровень проявления толерантности и эмпатийности личности определяется на основе среднестатической оценки (при необходимости провести округление результатов):

1 балл – низкий уровень;

2 балла – средний уровень;

3 балла – высокий уровень.

Уровень проявления конфликтности личности определяется на основе среднестатической оценки (при необходимости провести округление результатов):

1 балл – высокий уровень;

2 балла – средний уровень;

3 балла – низкий уровень.

Для определения уровня проявлений толерантности, эмпатии и конфликтности по результатам диагностики коллектива вычисляется среднестатистическое значение по формуле: сумма баллов, выставленных каждым участником опроса, делится на количество участников опроса (при необходимости провести округление результатов).

Учебное текстовое электронное издание

**Гурьянова Инна Владимировна
Слепухина Галина Владимировна**

**ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Учебно-методическое пособие

2,36 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2019 год
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования
Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий
e-mail: ceor_dot@mail.ru