Дисциплина МДК01.01 **Теоретические основы организации обучения в начальных классах**

Группа ПНК-264

Преподаватель: Иванова Н.И.

Название темы:Проведение работы с одаренными детьми в соответствии с их индивидуальными особенностями (2 часа)

Теоретический блок

**Особенности обучения одарённых детей**

|  |
| --- |
|  |

Многие думают, что ребёнок, опережающий сверстников по уровню интеллекта, не будет встречать трудностей в учебных занятиях - ему уготовано более счастливое детство. В действительности же детей с ранним умственным расцветом могут ожидать немалые сложности и дома, и в школе свои драмы в ходе возрастного развития.

Прежде всего, важно, как поведут себя родители и другие старшие члены семьи, когда обнаружится необычность ребёнка. Часто наряду с радостью и гордостью такой ребёнок вызывает и озабоченность, даже тревогу, поскольку пристрастие к умственной работе производит у родителей впечатление чрезмерности. Иногда родители, с которыми ничего подобного не происходило, опасливо присматриваются к такой увлеченности, к занятиям не по возрасту. При этом далеко не всегда взрослым удается хотя бы не обрушить на голову ребёнка все свои сомнения и страхи. В других семьях чрезвычайными детскими способностями и успехами ребёнка восхищаются, охотно его демонстрируют знакомым и незнакомым. Так подогревается детское тщеславие; но на основе самомнения и тщеславия нелегко найти общий язык со сверстниками. В дальнейшем это может обернуться немалыми огорчениями для растущего человека.

Дети с ранним умственным подъемом нередко особенно чувствительны к ожиданиям окружающих, их одобрениям и порицаниям. В семье могут ввести запрет на разговоры о талантливости ребёнка, но не всегда он достаточен, кто-нибудь из членов семьи иногда забудется, выразит свой восторг. А ребёнок, естественно, не пропустит, уловит восхищение своим умом, своими успехами. Если же старшие, напротив, нисколько не ценят проявления необычных способностей, смотрят на них как на странность, которая со временем пройдет, то и такое отношение тоже будет принято к сведению, оно не минует детского сознания.

В семье детям с признаками одаренности труднее, чем обычным. Труднее независимо от того, восхищаются ли ими без меры или считают странными. Взрослые могут ошибаться в своих оценках, когда встречают у ребёнка то, чего они не ожидали.

Таким образом, в вопросе о воспитании одаренных детей большая ответственность лежит на специалистах: воспитателях детских садов, учителей, детских психологах. Они должны вовремя подсказать, направить родительское воспитание.

Но ребёнок с ранним расцветом интеллекта встречает трудности, непонимание далеко не только дома, в кругу семьи, но и в школе, где всех учат одинаково, и учение начинается, зачастую, с того, что ему уже не интересно. Наиболее любознательным часто становится скучно в классе после первых же уроков. Уже умеющим читать и считать приходится пребывать в безделье, пока другие осваивают азбуку и основы арифметики. Конечно, очень многое зависит от того, как ведется преподавание. Много нового и для самых сильных учеников несёт в себе развивающее обучение.

Но беда нашей школьной системы в том, что:

а) даже самый лучший учитель, имея дело с целым классом, лишен возможности ориентироваться на тех, кто идет впереди;

б) большинству учителей просто некогда заниматься одаренными детьми; а некоторым из них как бы мешают ученики с поражающими познаниями, с не всегда понятной умственной активностью.

Бывает, что педагог поначалу собирается давать явно выдающемуся ученику более трудные задания, уделять ему специальное внимание, но потом такие намерения забываются в связи с отсутствием у учителя времени и сил. Нередко педагог видит лишь восприимчивого к учению, не замечая, что такой ребёнок нуждается в особом подходе.

Трудности могут начаться с того, что ребёнок, опережающий сверстников, склонен постоянно привлекать к себе внимание, и при этом все время жаждет новой умственной пищи. Через какое-то время надоедает учителю, и другим ученикам, и ему самому. Такой ученик постепенно становится всем в классе в тягость. Часто в начальных классах наиболее развитого ученика почти перестают спрашивать: учитель ведь уверен, что он и так знает. Если он все же настойчиво пытается что-нибудь сказать или спросить, то может нарваться и на упрек, что он выскочка. Видя, что его активность учителю не нужна, он переключается на что-нибудь постороннее - что влечёт за собой недовольство педагога: почему ученик отвлекается и не интересуется занятиями?

Таким образом, ребёнок постепенно становится лишним в школе, а она ему - ненужной. Он предпочитает болеть, лишь бы не посещать уроки. В результате уже в первые же школьные годы и тем более в подростковые многие выдающиеся дети оказываются в конфликте с учителями. Причина такого конфликта в том, что наиболее способные ученики нуждаются в нагрузке, которая была бы под стать их умственным силам; а средняя школа ничего им предложить не может, кроме такой же средней программы. Всё-таки, немалая доля детей с ранним подъемом способностей как-то приспосабливается к общим требованиям. Они вынуждены становиться менее самостоятельными, тормозить свою любознательность и творческие порывы.

Бывают и другие варианты школьных трудностей у ребёнка с ранним умственным расцветом. Родители и педагоги ожидают от него, чтобы он обязательно был отличником. А ведь отметки в школах старой системы ставят необъективно - не за знания, а и за поведение, за почерк.

У ребёнка с ранним умственным расцветом нередки трудности и во взаимоотношения со сверстниками. Часто одноклассники, особенно к началу подросткового возраста, начинают активно отторгать от себя такого ученика, дают ему обидные прозвища, стараются поставить его в неловкое положение. А тот, чтобы не оказаться отверженным, стремится быть как все: избегает обнаруживать себя самым знающим или, тем более, самым старательным. Немало дополнительных переживаний выпадает на долю такого ребёнка, если ему почему-либо не даются физкультура, занятия по труду. И другие ученики здесь могут быть не лучше, но они не привлекают к себе такого пристального внимания. Трения с товарищами бывают вызваны направленностью детских игр: юные интеллектуалы тянутся к различным словесным играм, к шахматам в те годы, когда их сверстники - по преимуществу к подвижным и более веселым играм.

Часто выступает одна из показательных черт характера ребёнка с ранним подъемом интеллекта - упорное нежелание делать то, что ему неинтересно. Такие дети обычно стремятся заниматься сами. Осложнять их отношения с родителями может и повышенная требовательность к старшим, от которых они добиваются, например, обоснования каких-нибудь высказанных теми утверждений. Некоторые из таких детей, с особо ярким воображением, оказываются выдумщиками, фантазерами, готовыми всех убеждать в том, чего не было, но что возникло в их мечтах. Сильные и слабые стороны такого ребёнка взаимосвязаны, переходят друг в друга. Так, легкость, с которой дается учение, привычка учиться хватая на лету, может приводить к нежеланию, неумению упорно заниматься; или, например, выраженность у ребёнка умственной самостоятельности, установки на познавание могут оборачиваться своеволием, противопоставлением себя окружающим.

Вне зависимости от системы обучения, огромна роль в развитии детей самого учителя, особенно в младших классах. В этот период для ребёнка еще не так важен социальный статус среди товарищей, как реакция на его деятельность взрослых: родителей и на втором, не менее важном месте, учителя. Так же важен стиль преподавания. Считается, что существует два типа учителей: развивающие и обучающие. Развивающий учитель акцент в своей работе, прежде всего, делает на развитие процессов психики (мышление, память, внимание, воображение и т.д.), на творческую работу. Обучающие учителя большее внимание уделяют показательной стороне обучения, высокие результаты учебной деятельности (техника чтения, контрольные срезы).

Название темы: **Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса**. Особенности целесообразных педагогических взаимоотношений с обучающимися. Функции, стили, модели педагогического общения (4 часа)

Теоретический блок

**Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса**

***Определение педагогического общения***

Проведенный анализ содержания, функций и внутренней структуры (уровней) вербального общения в целом позволяет с этих же позиций в этих же терминах определить и педагогическое об­щение. Педагогическое общение есть форма учебного взаимодей­ствия, сотрудничества учителя и учеников. Это — аксиально-ретиальное, личностно и социально ориентированное взаимодейст­вие. Педагогическое общение одновременно реализует коммуни­кативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, сим­волических и кинетических средств.

Функционально — это контактное (дистантное), информаци­онное, побудительное, координационное взаимодействие, устанав­ливающее отношения всех субъектов образовательного процесса. Оно характеризуется полиобъектной направленностью, поли­информативностью, высокой степенью репрезентативности. Об­разующийся в нем специфический синтез всех его основных ха­рактеристик выражается в новом качественном содержании вза­имодействия субъектов образовательного процесса, определяемо­го особенностями той системы отношений или «педагогической системы», в которой они находятся.

Как отмечает Н.В. Кузьмина, педагогическая система — по­нятие общественно-историческое и каждый исторический тип пе­дагогической системы направлен на достижение определенных государственных, педагогических и исторических целей. Эта система осуществляет организуемое педагогическим коллекти­вом (как своим важнейшим элементом) обучение и воспитание личности обучающегося в процессе целенаправленного, система­тического и длительного воздействия на него. Педагогическая си­стема имеет свои цели, задачи, содержание, структуру и, что осо­бенно важно для дальнейшего анализа общения, разные едини­цы: структурные, функциональные, содержательные [99; 100]. В этом широком контексте педагогическое общение опреде­ляется как *«...такое общение учителя (и шире — педагогичес­кого коллектива) со школьниками в процессе обучения, кото­рое создает наилучшие условия для развития мотивации уча­щихся и творческого характера учебной деятельности, для пра­вильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частнос­ти, препятствует возникновению "психологического барьера"), обеспечивает управление социально-психологическими процесса­ми в детском коллективе и позволяет максимально использо­вать в учебном процессе личностные особенности учителя»*[106, с. 20]. Добавим к этому, что педагогическое общение как фор­ма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.

***Направленность педагогического общения***

Специфика педагогического общения прежде всего проявля­ется в его полиобъектной направленности. Оно направлено не толь­ко на само взаимодействие обучающихся в целях их личностно­го развития, но и, что является основным для самой педагоги­ческой системы, на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется по меньшей мере трой­ной направленностью: на само учебное взаимодействие, на обу­чающихся (их актуальное состояние, перспективные линии раз­вития) и на предмет освоения (усвоения).

В то же время педагогическое общение определяется и трой­ной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Учитель (преподаватель), работая с одним обуча­ющимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в классе, и на­оборот, работая с классом, т.е. фронтально, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобра­зие педагогического общения, выявляясь всей совокупностью на­званных характеристик, выражается в органическом сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентирован­ного и предметно ориентированного общения. При этом педаго­гическое общение, включающее все перечисленные элементы, не является аддитивным образованием — оно имеет принципиаль­но новое качество (Л.А. Хараева).

***Специфика педагогического общения***

Второе качество педагогического общения обусловливается пре­жде всего его обучающей функцией, которая включает в себя вос­питывающую функцию, поскольку образовательный процесс, как уже отмечалось, имеет воспитывающий и развивающий ха­рактер. Обучающая функция общения, по А.А. Брудному, может быть соотнесена в общем плане с трансляционной. Обучающая функция — как проявление трансляционной, которая присуща всем формах научения человека (в игре, в повседневном быто­вом взаимодействии с другими людьми), реализуется в специаль­но организованном процессе любого уровня образовательной си­стемы — дошкольном, школьном, вузовском. Хотя обучающая функция педагогического общения является ведущей, она не са­модовлеющая: это органичная часть многостороннего взаимодей­ствия учителя — учеников, учеников между собой. Как подчер­кивает А.А. Брудный, *«...общение учителя с учениками инст:рументально, ибо имеет целью координацию совместных дей­ствий в учебном процессе. Естественно, что при этом обще­ние выполняет трансляционную функцию. Но не менее есте­ственно, что для настоящего педагога общение с учащимися*—*всегда самовыражение...»*(выделено мною.— *И.З.)*[33, с. 34—35].

В то же время педагогическое общение отражает и специфи­ку характера взаимодействия людей, описываемого схемой «Че­ловек—Человек», по Е.А. Климову. Напомним, что эта схема оп­ределяет любое профессиональное взаимодействие учителя и уче­ников, работников бытового обслуживания и клиентов, врача и па­циентов, психотерапевта и клиентов и т.д. Педагогическое обще­ние имеет сходные со всеми видами названных выше взаимодей­ствий черты, однако ближе всего оно к общению психотерапевта и клиента. «... *В самом деле, какой бы предмет ни преподавал учитель, он передает ученику прежде всего убеждение в силе че­ловеческого разума, могучую тягу к познанию, любовь к исти­не и установку на самоотверженный общественно полезный труд... Когда же учитель способен заодно продемонстрировать учащим­ся высокую и отточенную культуру межличностных отноше­ний, справедливость в сочетании с безупречным тактом, эн­тузиазм в соединении с благородной скромностью,*— *тогда, не­вольно подражая такому педагогу, младшее поколение форми­руется духовно гармоничным, способным к человечному разре­шению столь нередких в жизни межличностных конфликтов...»*[68, с. 4].

Не менее существена и отмеченная К. Роджерсом функция об­легчения, фасилитации общения, являющаяся также общей для этих видов взаимодействия. Эта функция столь важна, что К. Роджерс называет учителя прежде всего фасилитатором об­щения. Это означает, что учитель помогает ученику выразить се­бя, выразить то положительное, что в нем есть. Заинтересован­ность педагога в успехе ученика, благожелательная, поддержи­вающая контакт атмосфера общения облегчает педагогическое вза­имодействие, способствует самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию [191].

Таким образом, говоря о педагогическом общении, отметим наличие в нем наряду с обучающей, воспитывающей и фасилитативной функции.

***Единицы педагогического общения***

При анализе педагогического общения необходимо разграни­чивать понятия педагогической и собственно коммуникативной единиц общения. При всей их нерасторжимости это разные яв­ления: первое реализуется посредством второго. *«Адекватность коммуникативной задачи задаче педагогической, избраннойметодике воздействия,*— *непременное условие продуктивнос­ти процесса общения и педагогического воздействия в целом»*[82, с. 22]. Педагогическая задача связана с освоением обучаю­щимися определенного учебного материала (например, объясне­ния, интерпретации, систематизации этого материала, органи­зации выработки обобщенных способов действий и т.д.), тогда как коммуникативная задача — это ответ на вопрос, как, какими сред­ствами воздействия на обучающихся это можно осуществить эффективнее. Здесь же возникает вопрос о речевых действиях, реализующих определенную коммуникативную задачу в раз­ных условиях педагогического общения, к которым относится ха­рактер педагогической ситуации и коммуникативного акта.

Педагогическая ситуация рассматривается в контексте еди­ницы определения учебного процесса — урока, занятия. Она ха­рактеризуется целью, задачами, этапами урока, его содержани­ем, характером взаимодействия субъектов учебно-педагогической совместной деятельности и т.д. В зависимости от основания, можно по-разному классифицировать педагогические ситуации. По *форме отношения*она может быть деловой (личной), офици­альной (неофициальной), формальной (неформальной). По *эта­пам, частям урока*(занятия) педагогическая ситуация может быть ситуацией ознакомления с учебным материалом (ориентация в нем, осмысление, уяснение и т.д.), тренировки (выработки обобщенных способов действия), контроля и оценки способов дей­ствия, контроля и оценки освоенного знания способов действия. По *динамике сотрудничества*могут быть определены ситуации вхождения, работы с партнерами, выхода из сотрудничества, его завершения. По *характеру учебного взаимодействия*это могут быть ситуации сотрудничества, соперничества, конфликта, кон­фронтации (противостояния). По *характеру решаемых учеб­ных задач*ситуация может быть нейтральной или проблемной.

По *формальному критерию расположения участников*учеб­ного взаимодействия ее определяют как ситуацию интимного об­щения (15—45 см расстояния); личного (75 см), социального (до 2 м) и публичного (3—7 м). Очевидно, что могут быть выбраны и другие более частные основания для дифференциации ситуа­ции педагогического общения. Например, педагогическая ситу­ация общения учителя в первом классе, на первом уроке, 1 сен­тября, т.е. ситуация «начала», может быть определена как: не­формальная; общей ориентации в жизни, условиях школы (гим­назии, лицея); вхождения во взаимодействие; сотрудническая; нейтральная; личного и социального общения; личного знаком­ства и т.д.

Каждая ситуация осуществляется определенными коммуни­кативными актами, в виде коммуникативных задач, при помо­щи определенных речевых действий. И здесь можно отметить, что в общении вообще и педагогическом общении в частности вы­деляются структурные и функциональные единицы, в качестве которых выступают коммуникативные акты, и коммуникатив­ные задачи.

Структурная единица общения рассматривается авторами по-разному. Так, А.К. Маркова считает, что структурной едини­цей деятельности общения является действие построения выска­зывания. Но в такой единице учитывается только говорящий и не включается действие слушающего (слушающих) в общем процес­се общения. Можно полагать, что это противоречие снимается, если структурной единицей общения как формы двустороннего взаимодействия является коммуникативный акт как минималь­ная, не разложимая далее единица. При этом *«...речь идет не про­сто о действии, не просто о воздействии одного субъекта на дру­гой, (хотя этот момент не исключается), а именно о взаимо­действии»*[121, с. 249].

Правда, активный двусторонний сопряженный характер это­го взаимодействия часто является только декларируемым теоре­тическим постулатом коммуникативных теорий. Практически все схемы общения сводятся к схеме «говорящий (первый парт­нер) — слушающий (второй партнер)» (Г1 → С2), т.е. к схеме од­нонаправленного, одностороннего коммуникативного акта, кото­рый может рассматриваться только как часть двустороннего ак­та общения. Ели же представить общение действительно как про­цесс обмена мыслями, как систему «сопряженных актов», то его схема должна выглядеть как Г1 ↔ Г2, где взаимопонимание, яв­ляющееся функцией (Г1 → С2) и (Г2↔ С1), рассматривается в каче­стве условия общения. Это положение впервые было высказано М.М. Бахтиным, определившим диалог как реальную единицу речи.

Говоря далее об общении, и в частности о педагогическом об­щении, будем иметь в виду его конкретное воплощение в струк­турной единице — коммуникативном акте: говорящий /учи­тель (преподаватель) или ученик (студент)/ — слушающий /уче­ник (студент) или учитель (преподаватель)/. Важно подчерк­нуть, что определяя структуру коммуникативного акта, мы сознательно фиксируем только субъектов активного взаимодейст­вия, хотя известно, что в эту структуру включаются от трех-че­тырех (Н.С. Трубецкой, А. Гардинер) до шести-семи элементов (P.O. Якобсон, В.А. Артемов и др.). Так, P.O. Якобсон выделяет шесть элементов (или факторов), определяющих речевой акт: от­правитель (говорящий), получатель (слушающий), код (язык), со­общение, контекст и контакт. Последнее — контакт — соотно­симое автором с фатической функцией языка, может рассматри­ваться скорее как последействующий фактор, нежели как эле­мент коммуникативного акта.

В предложенной В.А. Артемовым коммуникативной теории речи, наряду с ранее известными блоками коммуникативной схемы, такими как источник информации (говорящий), посыла­емое сообщение, приемник (слушающий), канал связи, получа­емое сообщение, намечается новый блок — речевой поступок. От­метим, что и в первом (P.O. Якобсон), и во втором (В.А. Apтемов) случае общение рассматривается на основе коммуникатив­но-информационного подхода.

***Уровневая структура общения***

Связь разных сторон (функций) общения, их динамика наи­более явно прослеживаются в уровневой схеме общения, пред­ложенной Я. Яноушеком (1981). *На первом уровне*этой схемы коммуникация представляет собой прежде всего передачу и при­нятие информации, ее кодирование и декодирование, осуществи ляющие выравнивание различий, имеющихся в исходной информ­ированности вступивших в контакт индивидов. Однако уже на этом уровне коммуникация не сводится только к передаче и при­нятию информации, в скрытом виде она включает и взаимное от­ношение участников. Так, со стороны говорящего имеет место ан­тиципация (предвосхищение) того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь ре­ципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т.п. Непосред­ственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет.

Коммуникация приобретает явно взаимный характер *на втором уровне,*где она представляет собой взаимную переда­чу и принятие значений участниками. На этом уровне коммуни­кация непосредственно связана с их совместной деятельностью по решению общей задачи, которая ведет к некоторой дифференциации функций не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Последняя в этом случае может принимать ха­рактер информирования, спрашивания, обучения, инструкта­жа, приказывания и т.д., обеспечивая слаженность совместной работы. Обмен знаниями, соображениями, решениями, на кото­рый данная коммуникация направлена, подчинен здесь совме­стному решению задачи — получению нужных сведений, усво­ению учебного материала, открытию новых знаний, передаче при­каза и т.д.

*На третьем уровне*на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно: стремление по­нять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, даже когда с ним не соглашаются и т.д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки до­стигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стрем­ление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, за­ключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдель­ные участники вступают в коммуникацию. Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных от­ношений [240, с. 169-170].

Функциональной единицей общения является коммуникатив­ная задача, которая функционирует внутри коммуникативного акта. Согласно В.А. Кан-Калику, при построении коммуникатив­ной задачи исходными пунктами являются: педагогическая за­дача, наличный уровень педагогического общения учителя и класса, учет индивидуальных особенностей обучающихся, учет собственных индивидуальных особенностей, учет методов ра­боты.

По определению М.И. Лисиной, задача общения (или ком­муникативная задача) — это та цель, на достижение которой в дан­ных условиях направлены разнообразные действия, совершае­мые в процессе общения. Задачу общения определяют внутрен­ние и внешние условия (уровень развития потребности в обще­нии, прошлый опыт взаимодействия с людьми, ситуация взаи­модействия, характер ближайшего по времени воздействия партнера). Задача в свою очередь определяет характер действия общения [117; 118]. Выделим особенности коммуникативной за­дачи как функциональной единицы общения. Во-первых, соглас­но М.И. Лисиной, она выполняет роль побудителя ответного ре­чевого или неречевого действия. Во-вторых, коммуникативная задача есть продуктивно-рецептивная единица, т.е. она включает речевую деятельность (действия) как говорящего, так и слушающего.

С позиции говорящего (например, с позиции учителя) могут быть выделены следующие группы коммуникативных задач: 1) передача (сообщение) информации, 2) затребование, запрос ин­формации, 3) побуждение к действию (вербальному или невер­бальному) и 4) выражение отношения к вербальному или невер­бальному действию партнера педагогического общения (в рассма­триваемом случае — ученика). Коммуникативные задачи каж­дой из этих групп решаются посредством множества речевых дей­ствий.

В целом ряде работ (А.В. Вельский, В.А. Артемов, Л.Д. Ревтова, В.И. Кадомцев и др.) были сделаны попытки классифици­ровать все многообразие речевых действий (речевых задач) «со­общения» и «побуждения». Поскольку эти исследования были в основном направлены на изучение интонационной формы вы­ражения коммуникативных задач, то их названия и отражают четыре коммуникативных (интонационных) типа: повествование, вопрос, побуждение и восклицание (В.А. Артемов). Соответствен­но общая коммуникативная задача говорящего «сообщить» оп­ределена как повествование, которое представляют по меньшей мере одиннадцать разновидностей: собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт, рассказ, сказка. Еще шире спектр ре­чевого действия — побуждения. По данным А.В. Вельского, В.А. Артемова, в него входят не менее шестнадцати разновидно­стей, перечисленных в убывающей по силе последовательности: приказ, команда, требование, приказание, предупреждение, уг­роза, запрет, вызов, предостережение, призыв, совет, желание, приглашение, просьба, увещание, мольба [15, с. 265-270].

Исследователями выделены коммуникативные задачи (дей­ствия) говорящего (например, сообщение, убеждение, побужде­ние, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказатель­ство, вопрос и др.), которые несут наибольшую функциональную нагрузку в педагогическом общении. Результаты анкетирования учителей различных школ Москвы показывают, что в педагоги­ческом общении чаще всего встречаются такие коммуникатив­ные задачи, как доказательство, рассказ, объяснение. На вопрос анкеты «Что Вам легче делать в классе» более 50% учителей от­вечают: «объяснять», «рассказывать», «убеждать». В то же вре­мя на вопрос «Что Вам чаще всего приходится делать в классе» около 50% учителей отвечают «доказывать», что не отмечалось ими как легкая задача. 66,7% опрошенных учителей решают ком­муникативную задачу убеждения успешнее, когда им возража­ют, а не тогда, когда с ними соглашаются. 80% учителей пред­почитают решать коммуникативные задачи в общении с классом, а не с одним учеником (Л.А. Хараева, Т.С. Путиловская). Дру­гими словами, социально ориентированное общение для учите­лей предпочтительнее личностно ориентированного.

Трудность решения задачи доказательства может объяснять­ся тем, что этой сложной по составу задаче (П.П. Блонский) в шко­ле, как правило, не учат. Результаты изучения коммуникатив­ных задач описания, объяснения, доказательства и убеждения (Т.С. Путиловская) достоверно показывают, что стихийно толь­ко к студенческому возрасту формируется четкая дифференци­ация способов решения таких задач, как описание и объяснение, доказательство и убеждение, при этом само решение задачи до­казательства не формирует. Это свидетельствует о том, что ком­муникативные задачи и реализующие их действия должны быть объектом специального освоения студентами — будущими педа­гогами. В исследовании А.К. Марковой [125], в котором рассма­тривается общение как средство и цель обучения, его освоение представлено четырьмя этапами, из которых особый интерес представляют первые два. Так, первый этап состоит в том, что­бы научить учащегося ясно, точно выражать свою мысль. На вто­ром этапе учащийся должен научиться воздействовать на парт­нера общения, в том числе и уметь доказывать, аргументировать. Другими, словами, на этих этапах учащийся должен научиться выполнять определенную коммуникативную задачу. При этом об­ращается внимание на необходимость определения и соблюдения иерархии, последовательности решения задач [125, с. 192].

Коммуникативные задачи говорящего более изучены, чем ком­муникативные задачи слушателя. С позиции слушающего в ус­ловиях педагогического общения были выделены следующие коммуникативные задачи: «понять», «запомнить», «выучить», «усвоить», «сделать вывод», «ответить», «опровергнуть», «дока­зать». Очевидно, что эти задачи неоднородны: одни сложнее («доказать»), другие проще («запомнить»). Каждая из них свя­зана с одной из трех установок слушающего: познавательной, мнемической или коммуникативной. Именно коммуникативная ус­тановка — «принять сообщение и передать другому» — обеспе­чивает во всех возрастных группах максимальное сохранение воспринятого материала (Т.А. Стежко). Это должно быть учтено учи­телем при организации общения, обучения и формулировании им учебно-речевых инструкций, заданий. Соответственно комму­никативная задача как функциональная единица коммуникативного акта, выступающего в качестве структурной единицы обще­ния, рассматривается как двусторонняя единица общения, реа­лизуемая как говорящим, так и слушающим [74, 76].

Анализ материалов наблюдений уроков русского языка, ли­тературы, биологии, химии, иностранного языка, истории, ге­ографии показывает, что учитель, общаясь с учащимися и ре­шая самые разные по характеру коммуникативные задачи, в то же время реализует посредством этих задач различные педаго­гические функции. Исследователями выделены четыре группы функций (с их внутригрупповой детализацией): 1) стимулиру­ющие; 2) реагирующие, которые включают: а) оценочные и б) корригирующие; 3) контролирующие; 4) организующие, ко­торые включают а) направляющие внимание учащегося на вос­приятие, запоминание и воспроизведение, б) обеспечивающие го­товность учащегося к предстоящей работе с текстом, картинкой, фильмом и т.д., в) указывающие на последовательность и каче­ство выполнения заданий, инструкций, г) организующие хоро­вую, парную, групповую, индивидуальную работу на уроке, д) регулирующие порядок, дисциплину учащегося на уроке (С.Я. Ромашина).

Чаще всего используемые учителями (например, на уроках иностранного языка) коммуникативные задачи (вопрос, побуж­дение, объяснение, рассказ, сообщение, одобрение/неодобрение) в основном реализуют организующую и стимулирующую функ­ции. Наименее представлены в учебном процессе оценочные, в частности одобрительные, действия учителя. Такая ситуация, естественно, обедняет педагогическое общение, лишая его одно­го из основных положительно влияющих на усвоение учебного материала моментов, — положительного подкрепления.

В то же время умение решать коммуникативные задачи це­ленаправленно не формируется даже у студентов педагогических вузов — будущих учителей. Об этом свидетельствует то, что в самой структуре учебников около 70% упражнений направле­но на формирование информационных умений студентов, при­чем более половины из них обеспечивает развитие умений сооб­щать, повествовать о чем-либо. И только 1,2% упражнений предназначены для развития регуляционных умений и немногим более 3,5% — для развития аффективно-коммуникативных уме­ний, определяющих стиль общения (Л.Н. Никипелова).

Достаточно большой интерес представляет рассмотрение са­мого стиля общения, вызываемого и требуемого самим характе­ром учебного сотрудничества, в котором ставится и решается сов­местно с учителем проблема, мыслительная задача. *«В стиле об­щения находят выражение: а) особенности коммуникатив­ных возможностей учителя, б) сложившийся характер взаимо­отношений педагога и воспитанников, в) творческая индиви­дуальность педагога, г) особенности ученического коллектива»*[82, с. 97]. Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае — педагогического. Отмечается, что стиль общения самого препо­давателя (учителя) должны отличать: *«1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее дви­жение мысли требует немедленной поддержки одобрения, ино­гда просто знака, что мысль замечена; 2) наличие эмпатии*— *умения поставить себя на место ученика, понять цели, моти­вы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в оп­ределенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее, не "post factum"; 3) доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успе­хе ученика; 4) рефлексия*— *непрерывный строгий анализ сво­ей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс»*[186, с. 61].

Ознакомление с этими показателями стиля общения, соот­ветствующего прогрессивным тенденциям обучения, позволя­ет увидеть их сходство с теми качествами, которыми, как бы­ло показано, должен обладать учитель, организующий обуче­ние на основе деятельностного подхода. Важно здесь и то, что в исследовании Л.В. Путляевой впервые раскрываются те от­ветные поведенческие реакции учеников, которые вызваны рассмотренным выше стилем общения учителя. Доверие, сво­бода, раскованность, отсутствие страха, радостное отношение к учителю, учению, стремление к доброжелательному взаимо­пониманию в группе — результат выбранного учителем правиль­ного стиля общения. Отсутствие такого стиля, окрик, сарказм, неуважительное отношение к ученику, проявляющееся в сти­ле поведения учителя и его общении, сводят на нет всю систе­му обучения, как бы содержательно и методически правильноона ни была организована. Проведенный анализ общения поз­воляет говорить:

— о педагогическом общении как форме учебного взаимодей­ствия, сотрудничества педагога (преподавателя) и учеников (сту­дентов);

— о представленности в педагогическом общении одновремен­но трех его сторон — коммуникативной, интерактивной и пер­цептивной;

— о наибольшей выраженности второго и третьего, по Я. Яноушеку, уровней коммуникации в педагогическом общении;

— о широкой представленности в педагогическом общении наряду с вербальными и других средств — изобразительных, ки­нетических, символических.

Отметим еще раз, что психологический анализ учебного со­трудничества и общения как многоуровневого взаимодействия пре­подавателя и студента (учебной студенческой группы) включа­ет рассмотрение каждой из этих сторон как субъектов учебной деятельности и того, что характеризует их обоих. Первое, что их характеризует — это целенаправленность, активность и мотиви­рованность деятельности, хотя цели и мотивы деятельности каждого из них разные. Вторая характеристика соотносится с ролевыми позициями обоих субъектов сотрудничества и обще­ния: одна позиция выявляет роль учителя, преподавателя, вос­питателя, наставника; вторая — роль ученика, студента. Важ­но отметить комплементарность (взаимодополняемость) этих ро­лей, их взаимообусловленность. Третье, что определяет обоих субъ­ектов, — обусловленность учебной и педагогической деятельно­сти, с одной стороны, их индивидуально-психологическими осо­бенностями, с другой — теми отношениями, в которые каждый из них вступает в преподавательском или студенческом кол­лективе.

\* \* \*

Общение представляет многостороннее и многофункциональ­ное явление, характер которого определяет и само взаимодейст­вие. На основе анализа различных подходов к рассмотрению об­щения наиболее адекватным оказывается деятельностный демо­кратический, дружеский стиль общения.

*Вопросы для самопроверки*

1. Как связаны информационная модель общения и субъектно-объектная схема обучения?

2. Что значит для учителя репрезентативная функция общения?

3. В чем разница между функциональной и структурной единица­ми общения?

4. Какова общая характеристика и специфика педагогического об­щения?

5. Всегда ли демократический стиль общения имеет положительный эффект в педагогическом взаимодействии?

Дата сдачи работы 27.11.2020