

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра экономики и менеджмента

Ковалёва Наталья Евгеньевна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ШКО-
ЛЫ НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ИГР


Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы:
Управление образованием и проектный менеджмент

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

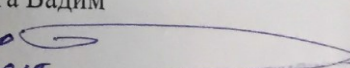
Заведующий кафедрой: д.э.н.,
профессор Владимирова Ольга
Николаевна

03.12.2018 г. 
(дата, подпись)

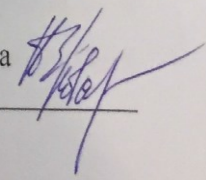
Руководитель магистерской
программы: к.п.н., доцент Галкина
Елена Александровна

05.12.2018 
(дата, подпись)

Научный руководитель: профессор,
д.п.н., к.т.н., Кольга Вадим
Валентинович

03.12.2018 
(дата, подпись)

Обучающийся:

Ковалёва Наталья Евгеньевна 

03.12.2018
(дата, подпись)

Красноярск 2018

РЕФЕРАТ

Диссертация на соискание квалификации магистра содержит 105 страницы, 7 рисунков, 3 таблицы, 20 источников, 2 приложение.

Ключевые слова: коммуникативные умения, организационно – деятельностная игра, групповая работа, управление коммуникативными навыками.

Объект исследования: Муниципальное казённое учреждение «Новосёловский межшкольный методический центр».

Предмет исследования: Методика развития коммуникативных умений педагогов школы на основе организационно-деятельностных игр.

Цель исследования: Разработка и обоснование методики развития коммуникативных умений педагогов школы на основе организационно-деятельностных игр.

Задачи исследования:

Провести анализ сущности понятия и структуры коммуникативных умений педагогов школы.

Определить основные критерии, показатели и разработать уровни сформированности коммуникативных умений педагогов школы.

Изучить и выявить положительный характер влияния ОДИ на развитие коммуникативных умений.

Разработать и реализовать методику развития коммуникативных умений педагогов школы.

Провести оценку результатов методики развития коммуникативных умений педагогов школы.

Опытно-экспериментальным путем проверить достоверность предложенной методики.

Методы исследования. Общенаучная теория систем, теория управления и формирования личности в деятельности и общении, теория учебной деятельности.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивалась опорой основных положений и научных выводов на достижения психологической, педагогической и методической наук; адекватностью используемых методов целям и задачам исследования; рациональным сочетанием теоретического и экспериментального исследования, аргументированностью выводов.

Следовательно, особую актуальность приобретает методическое сопровождение педагогов, для которых создают условия для организации базовых площадок способствующих развитию профессиональной коммуникации, а так же нами был составлен план ОДИ семинаров на следующий учебный год, который направлен на разрешение актуальных для педагога проблем и задач профессиональной деятельности.

Таким образом, высокопрофессиональный, успешный педагог – это педагог, у которого в полной мере сформированы качества субъекта профессиональной деятельности, общения, самосознания.

Сведения об апробации диссертации. Основные положения, теоретические и практические выводы, а также результаты исследования.

По результатам исследования опубликовано 2 статьи:

Ковалёва Н.Е. Москвин С.Н. 27.10.2017 г. Применение коллективных учебных занятий в некоторых кочевых школах Красноярского края // Современное психолого-педагогическое образование: сборник статей VIII психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой 27 октября-30 ноября 2017 г. / отв. за вып. и гл. ред. О.В. Груздева, К.Ю. Лобков, ред. кол. [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2017. – 263 с. – С. 235-239.

Ковалёва Н.Е. Москвин С.Н. №17 / 2017 Организационно - деятельностьная игра как условие развития коммуникативных умений педагогов // Научный методический журнал «Коллективный способ обучения»

ESSAY

The thesis for master's qualification contains 105 pages, 7 figures, 3 tables, 20 sources, 2 appendix.

Key words: communicative skills, organizational - activity game, group work, management of communicative skills.

Object of study: Municipal state institution "Novoselovo inter-school methodological center"

Subject of research: Methods of development of communicative skills of teachers of the school on the basis of organizational and activity games

The purpose of the research: Development and justification of the development methodology of communicative skills of school teachers on the basis of organizational and activity games.

Objectives of the study:

To analyze the essence of the concept and structure of communicative skills of school teachers.

To determine the main criteria, indicators and develop the levels of formation of communicative skills of school teachers.

To study and identify the positive nature of the impact of ODI on the development of communication skills.

Develop and implement a methodology for the development of communicative skills of school teachers.

To assess the results of the development methodology of communicative skills of school teachers.

Experimentally experimentally verify the accuracy of the proposed method.

Research methods. The general scientific theory of systems, the theory of management and the formation of personality in activity and communication, the theory of learning activity.

Reliability and validity of the research results was provided by the support of the main provisions and scientific conclusions on the achievements of the psy-

chological, pedagogical and methodological sciences; the adequacy of the methods used to the goals and objectives of the study; a rational combination of theoretical and experimental research, argumentative conclusions.

Consequently, the methodological accompaniment of teachers becomes particularly relevant, for which they create conditions for organizing basic sites that promote the development of professional communication, and we also compiled a plan for OED workshops for the next academic year, which is aimed at resolving the problems and tasks of the professional activity relevant to the teacher.

Thus, a highly professional, successful teacher is a teacher who has fully formed the qualities of the subject of professional activity, communication, self-awareness. Information about the approbation of the dissertation. The main provisions, theoretical and practical conclusions, as well as the results of the study.

According to the study published 2 articles:

N.E. Kovalev Moskvin S.N. 10.27.2017. The use of collective training sessions in some nomadic schools of the Krasnoyarsk Territory // Modern psychological and pedagogical education: a collection of articles VIII psychological and pedagogical readings in memory of L.V. Yablokov 27 October-30 November 2017 / resp. for issue and ch. ed. O.V. Gruzdeva, K.Yu. Lobkov, ed. count [Electronic resource]. - Electron. Dan. Krasnoyarsk. state ped. un-t them. V.P. Astafieva. - Krasnoyarsk, 2017. - 263 p. - p. 235-239.

N.E. Kovalev Moskvin S.N. №17 / 2017. Organizational-activity game as a condition for the development of communicative skills of teachers // Scientific methodical journal "Collective learning method"

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	7
Глава 1. Теоретические предпосылки развития коммуникативных умений педагогов школы	15
1.1. Сущность понятия «Коммуникативные умения педагогов школы», его структура и виды умений.»	15
1.2. Развитие коммуникативных умений педагогов школы на основе организационно-деятельностной игры	23
1.3. Факторы и условия формирования коммуникативных умений педагогов	30
Глава 2. Исследование условий развития коммуникативных умений педагогов	35
2.1. Принцип проблемности и диалогичности в реализации функций дидактического коммуникационного воздействия на педагога школы	35
2.2. Критерии и показатели сформированности коммуникативных умений педагогов в условиях организационно-деятельностной игры	47
2.3. Психолого-педагогические особенности обучения педагогов школы	61
Глава 3. Совершенствование условий проведения организационно-деятельностных игр при обучении педагогов образовательной организации	76
3.1. Модель управления коммуникативными умениями педагогов образовательной организации	76
3.2. Механизм реализации модели управления коммуникативными умениями через ОД-игры	79
3.3.Эффективность внедрения разработанной модели управления	83
Заключение	86
Список используемой литературы	87
Приложения	94

ВВЕДЕНИЕ

Внедрение стандартов нового поколения предполагают ориентацию среднего профессионального образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Создание условий для успешной, самостоятельной учебной деятельности обучающегося является, одной из самых главных задач современного учителя, которая осуществляется через овладение системы универсальных способов мышления и деятельности, общих и профессиональных компетенций.

Цель образования, которая предполагает обучение всех, обозначена на государственном уровне. Это оправданно отражает потребности общества на нынешнем этапе развития и для каждого государства является условием выживания как государства [39,с.25]. Именно поэтому, вопрос об обучении всех, как государственный заказ должен восприниматься региональными органами управления образования и учитываться при создании разнообразных школ и образовательных учреждений. Но это не означает, что все школы должны выполнять этот заказ. Госзаказом предполагается, чтобы в итоге каждый ребенок освоил госминимум. Областью полипрофессиональной мыследеятельности является образование нового поколения вообще и обучение, и воспитание детей в частности и связано с многообразием процессов искусственно-естественной природы.

Благодаря обучению есть история человечества. В организации процессов обучения и воспитания вопросы метода, технологии и методики имеют определяющее значение. В чем бы ни видели смысл обучения ребенка, как добиться реализации этих целей. Это обстоятельство требует теоретического осмысления и оформления общих представлений о способах, формах и средствах организации обучения, а так же разработки конкретных способов, форм и средств организации разнообразных образовательных процессов.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики подготовке учителей позволяет сделать вывод о том, что в теории педагогического образования до настоящего времени проблема методических умений остается неразработанной: не определен состав умений, необходимых для компетентного выполнения педагогической деятельности учителя в различных режимах обучения. Модернизация системы образования в России выдвигает вопросы формирования профессиональной компетентности педагога на одно из ведущих мест. Профессиональная компетентность является условием эффективности организации воспитательно-образовательного процесса [47]. Система профессионального педагогического образования, прежде всего, направлена на обеспечение цели общего образования и призвана подготовить учителя, который обладает сформированными и развитыми компетенциями в сфере решения задач общеобразовательной школы, что, в свою очередь, позволяет обеспечить развитие обеспечивать развитие личности ученика.

В разрешении конкретных педагогических проблем, сегодня возникла необходимость в качественно иной подготовке педагог, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным исследовательским подходом. Необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности. Личности творческой, ответственной, устойчивой к стрессам, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия и решения в различных видах жизнедеятельности [51]. Поэтому у педагогов учебных заведений, должны быть уже сформированы основные компетенции и коммуникаций для их успешной педагогической деятельности. А формирование этих компетенций и умений будет успешным, если сам педагог будет работать над своим саморазвитием, знать суть и содержание профессиональной компетентности педагога.

В этой ситуации важно определить те проблемы и противоречия, кото-

рые сопутствуют реализации инноваций в целом и процессу повышения квалификации педагогических работников в частности.

Анализ ситуации позволил выявить следующие противоречия:

Между необходимостью решения новых образовательных задач в условиях введения и реализации ФГОС и неразработанностью системы методического обеспечения профессионального развития педагогических работников на институциональном, муниципальном и региональном уровне;

Между острой потребностью учителей в повышении квалификации и недостаточно эффективной ее реализацией через традиционно существующие формы, неосвоенностью современных технологий повышения профессиональной компетентности образовательной практикой, включая региональный уровень;

Между растущими требованиями общества к уровню профессионализма учителей и отсутствием у большинства из них системных знаний, умений и навыков развивающего образования; недостаточным владением технологиями развивающего образования в рамках системно-деятельностного подхода;

Между потребностью школы в высококвалифицированных кадрах и недостаточной разработанностью механизма их профессиональной подготовки в рамках конкретной школы;

Противоречие между актуальным содержанием основных направлений модернизации образования и содержанием индивидуальных и групповых запросов на повышение квалификации. Нередко эти запросы касаются узких методических аспектов в той или иной образовательной области и не затрагивают ключевых вопросов модернизации образования;

Между требованиями ФГОС и недостаточной готовностью педагогов к решению задач ФГОС;

Между необходимостью командной работы педагогических работников ОУ и неразвитостью данных форм работы в образовательной практике [53].

Анализ ситуации повышения квалификации выявляет основную проблему, проявляющуюся в отсутствии системного подхода к формированию профессиональной компетентности педагогических работников, не освоенности, недостаточной укорененности эффективных технологий развития профессиональной компетентности педагогических работников в условиях реализации инноваций. В силу чего результаты часто не соответствуют их целевым ориентациям.

Остается открытым вопрос, в рамках психолого-педагогической или методической подготовки осуществляется формирование коммуникативных умений будущих учителей и молодых педагогов. На деятельностном уровне, также отсутствует механизм диагностики сформированности профессионально значимых умений. Существующая методическая подготовка будущих учителей ориентирована на формирование у них некоторых аналитических умений, связанных с анализом учебных программ, учебно-методической, учебно-материальной базы, умений текущего и перспективного планирования. Разработку дидактических средств, а также контроль учебного процесса, организованного в режиме объяснительно-репродуктивного обучения [40]. Механизмом формирования коммуникативных умений учителя, традиционная методическая подготовка не располагает. Эти умения, в свою очередь, определяют профессиональную готовность учителя реализовать цели и задачи различных видов обучения. Создание условий для формирования профессионально значимых умений предполагает значительную перестройку психолого-педагогической и в том числе методической подготовки педагогов, разработку форм и средств организации профессиональной деятельности и развитие коммуникативных умений в рамках организационно-деятельностной игры.

Нынешняя ситуация и в плане общечеловеческих ценностей, и в плане образовательных потребностей общества требует другого подхода, чем во времена Я.А. Коменского. Сейчас стоит противоположный, в предыдущую

эпоху вопрос: как не потерять в учебной группе многообразие, как организовать такое обучение, где, с одной стороны, есть совместное пребывание, совместная деятельность разных людей, но с другой – учитываются индивидуальные особенности образовательные потребности, реализуются индивидуальные цели обучающихся. Несмотря на то, что члены учебной группы разные и по способностям и по образовательным потребностям, в отношении каждого из них необходимо реализовать общие образовательные цели. Фактически актуализируется задача создания такой технологии организации учебного процесса, которая позволяет реализовать индивидуальные образовательные программы обучающихся в условиях их совместной деятельности [42, с.6]. Но так как, на данном этапе образования все чаще стали использовать игротехнические навыки – организационно-деятельностные игры, которые направлены на формирование общих программных представлений о будущей деятельности. Коллективная мыслительная деятельность в процессе переподготовки позволяет учителям продвинуться в понимании проблемного вопроса, сформировать общие представления о дальнейшей деятельности, а также совершенствовать свои игротехнические навыки.

Цель исследования: Разработка и обоснование методики развития коммуникативных умений педагогов школы на основе организационно-деятельностных игр

Объект исследования: : Муниципальное казённое учреждение «Новосёловский межшкольный методический центр»

Предмет исследования: Методика развития коммуникативных умений педагогов школы на основе организационно-деятельностных игр

Гипотеза исследования:

Развитие коммуникативных умений педагогов школы на основе организационно-деятельностных игр будет эффективно, если будут соблюдены следующие условия:

- определена сущность, структура и состав коммуникативных умений

педагогов школы;

- определены критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативных умений педагогов школы;

- определен характер влияния ОДИ на развитие коммуникативных умений педагогов и разработана и реализована методика развития коммуникативных умений у них;

- осуществлена оценка результатов методики развития коммуникативных умений педагогов школы.

Цель и гипотеза исследования обусловили постановку следующих задач:

Провести анализ сущности понятия и структуры коммуникативных умений педагогов школы.

Определить основные критерии, показатели и разработать уровни сформированности коммуникативных умений педагогов школы.

Изучить и выявить положительный характер влияния ОДИ на развитие коммуникативных умений.

Разработать и реализовать методику развития коммуникативных умений педагогов школы.

Провести оценку результатов методики развития коммуникативных умений педагогов школы.

Опытно-экспериментальным путем проверить достоверность предложенной методики.

Теоретико-методологические основы исследования.

Методологической основой исследования являются: общенаучная теория систем, теория управления и формирования личности в деятельности и общении, теория учебной деятельности.

Методологическую базу исследования составили концепции психолого-педагогических и философских наук: о педагогических системах В.П. Беспалько, В.А. Поляков, Ф.Ф. Ковалев, К.В. Судаков и др.

О природе педагогической деятельности: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.

О природе творчества педагога: В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, С.П. Шацкий и др.

О развивающем обучении: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, М.И. Махмутов, Г.А. Цукерман и др.

О человеческой деятельности и коммуникативных умениях: М.С. Каган, М. И. Лисина, Е. И. Пассов, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, Куницына В.Н. и др.

Теория педагогической деятельности и формирования личности учителя: И.А. Зязюн, В.А. Сластенин, Ю.К. Бабанский, П.Ф. Каптерев и др.

Теория игрового обучения: Ю.В. Громько, С.Д. Неверкович, П.И. Пидкасистый, Ю.С. Тюнников, М.Х. Хайбулаев, Д.Б. Эльконин, М.А. Мкртчян, Г.П. Щедровицкий и др.

Для достижения цели, поставленных в работе задач и проверки гипотезы исследования применялись взаимодополняющие *методы*:

Теоретические методы – анализ психологической, педагогической, методической литературы и Интернет-ресурсов по проблеме исследования, моделирование.

Эмпирические методы - педагогический эксперимент, беседа, анкетирование, наблюдение.

Математические и статистические методы обработки и представления экспериментальных данных.

База исследования: муниципальное казённое учреждение «Новосёловский межшкольный методический центр» (МКУ «Новосёловский ММЦ»)

Этапы выполнения работы:

На первом этапе был проведен анализ состояния проблемы в психолого-педагогической и методической литературе; изучен опыт ученых

по использованию игровых технологий в образовательном процессе

На втором этапе определены методические условия организации организационно-деятельностных игр при обучении педагогов школы; проведен эксперимент на базе: Краевого государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»; обработаны и обобщены результаты исследования; сформулированы выводы и оформлена магистерская диссертация.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечилась опорой основных положений и научных выводов на достижения психологической, педагогической и методической наук; адекватностью используемых методов целям и задачам исследования; рациональным сочетанием теоретического и экспериментального исследования, аргументированностью выводов.

Глава 1. Теоретические предпосылки развития коммуникативных умений педагогов школы

1.1. Сущность понятия «Коммуникативные умения педагогов школы», его структура и виды умений

Коммуникативная культура педагога — это качественная характеристика субъекта педагогической деятельности, включающее систему коммуникативных знаний, умений, навыков, определяющих определенную позицию личности в коммуникативной деятельности. Основой профессионального мастерства является коммуникативная культура педагога, которая и определяет его успешность [40].

Проблема продуктивного общения и коммуникации актуальна для педагогики. Неслучайно в психолого-педагогической литературе используются термины «коммуникативные умения», «коммуникативные навыки», «коммуникативная компетентность».

Под коммуникативными умениями, с одной стороны, понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения [40].

По определению психологического словаря, общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимание другого человека [36]. В работах ряда авторов термины «общение» и «коммуникация» употребляются синонимично, однако, в ряде публикаций выявлены существенные различия между этими понятиями.

Коммуникацию определяют как информационную связь индивидов, передачу сообщений от некого «отправителя» к «получателю», а общение – как симметричную связь равноактивных субъектов [26].

Существуют разные точки зрения в теоретической литературе на проблему общения. Н. И. Леонов приводит классическую характеристику общения как форму деятельности, осуществляемую между людьми как равными партнерами и приводящую к возникновению психологического контакта, проявляющегося в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании и взаимопонимании [29].

Коммуникативность – это понятие, которое скорее относится к сфере психолингвистики, чем к психологии или педагогике. Тем не менее, есть исследование, посвященное выявлению педагогических факторов формирования коммуникативности у будущих учителей. Под коммуникативностью понимается такое качество личности, которое обеспечивает активную работу с синтаксической (знаковой), семантической (смысловой) и прагматической (ценностной) информацией, осуществляя с их помощью адекватное воздействие на окружающий мир, в том числе и на других людей в обществе [28, с. 3]. Е. И. Пассов рассматривает «коммуникативность» как исходную методическую категорию, имеющую методологический статус и предлагает классификацию параметров, соблюдение которых дает право называть образовательный процесс коммуникативным. В частности, он, в числе других характеристик, называет: целенаправленность, взаимодействие общающихся, проблемность, новизну, личностный смысл в работе учащихся, ситуативность и др. [7, с 38–39]. Умениями традиционно называют «знание в действии» [6, с. 26]. На этапе функционирования для умений характерным является применение знаний. Термином «умение» обозначают владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками [9, с. 28].

Соответственно, коммуникативные умения – это умения переносить известные субъекту общения знания, приемы общения в условия новой коммуникативной ситуации, навыки, варианты решения, трансформируя их в соответствии с её конкретными условиями. Находить новое решение для коммуникативной ситуации из комбинации уже известных человеку идей, знаний, навыков, приемов; создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации [9, с. 28]. Коммуникативные способности являются, основой формирования коммуникативных умений, т. е. особенности личности, которые выступают субъективными условиями 12 успешного развития коммуникативных умений. Способность вообще – это сложная синтетическая особенность личности, которая определяет её пригодность к деятельности. Будучи пригодной к деятельности – способность в деятельности и формируется (С. Л. Рубинштейн, 1946) [5, с. 643].

По мнению В. Н. Куницыной, коммуникативные свойства и коммуникативные способности тесно связаны. Коммуникативные свойства – это более частные характеристики, «привязанные» к ситуации, а способности – это обобщенные психологические особенности, которые меньше зависят от ситуации, опираются на задатки и интегрируют близкие коммуникативные свойства. Например, «умение убеждать» – коммуникативное свойство, а мера влияния – «влиятельность», способность воздействовать на людей – коммуникативная способность [41, с. 20]. Отмечают, что в качестве задатков коммуникативных способностей следует принять такие свойства темперамента, как экстравертированность, которые способствуют формированию такого интегрального личностного свойства или качества, как общительность.

Коммуникативные способности составляют основу коммуникативных умений и выступают субъективными условиями успешного развития последующих [39, с. 7]. Под коммуникативной способностью понимают и общую способность, связанную с многообразными подструктурами личности и про-

являющуюся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели. Н. В. Кузьмина определяет способности как индивидуальные, устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям деятельности и созданию наиболее продуктивных способов получения искомым результатов в ней [30, с. 9].

Коммуникативная культура педагога предполагает овладение коммуникативными умениями и развитие коммуникативных способностей. К коммуникативным умениям педагога можно отнести: завоевывать инициативу в общении, умения устанавливать эмоциональный контакт; умения управлять своими эмоциями; наблюдательность и переключаемость внимания; социальная перцепция, т.е. понимание психологического состояния ученика по внешним признакам; умение "подавать себя" в общении с учащимися; неречевые (невербальные) и речевые (вербальные) умения коммуникации и др.

В своей совокупности такие умения и способности характеризуют технологическую сторону коммуникативной культуры педагога или составляют технику педагогического общения. Все коммуникативные умения можно объединить в четыре группы: умения быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения; умения правильно планировать свою речь, т.е. содержание акта общения; умения находить адекватные средства для передачи этого содержания (верный тон, нужные слова и т.д.); умения обеспечивать обратную связь;

М. С. Каган в качестве составляющих называет пять компонентов коммуникативного потенциала творческий, гносеологический, аксиологический, коммуникативный и художественный. Коммуникативный потенциал личности определяется мерой и формами её общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми [38, с. 17].

В концепции М.С. Кагана одним из видов человеческой деятельности – это коммуникативная деятельность, которая является системным единством пяти видов деятельности(рис.1):

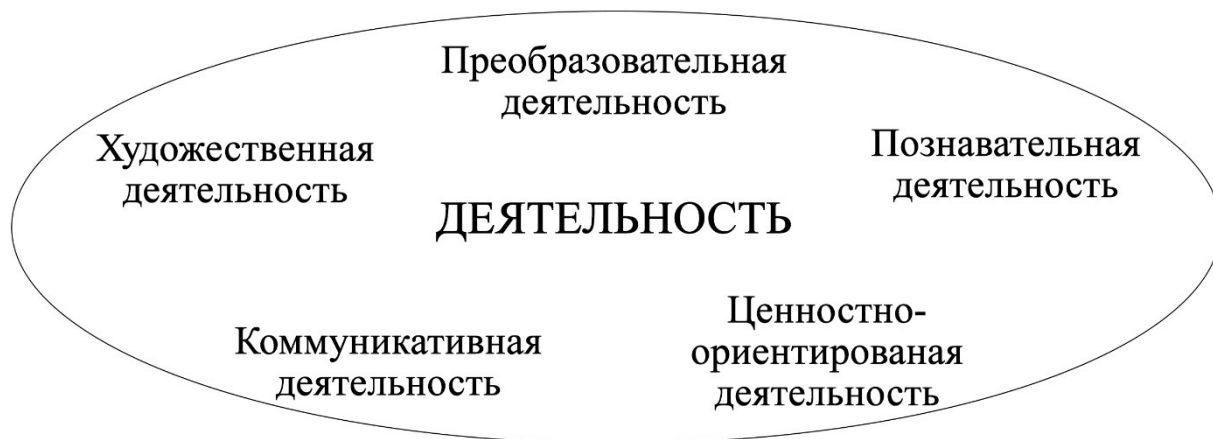


Рис. 1. Структура человеческой деятельности в концепции М.С. Кагана

В Концепции ФГОС общего образования употребляется термин «коммуникативное развитие» под которым понимается «формирование компетентности» в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей как партнеров в общении и совместной деятельности; умение слушать, участвовать в коллективном обсуждении проблем, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми и владеть невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение на русском, родном и иностранных языках [54, с. 17].

Если, вслед за М. С. Каганом, рассматривать общение как форму межсубъектных взаимодействий людей, а педагогический процесс как коммуникативный, который основывается на субъект-субъектной модели, то вышеприведенное определение, характеризующее, в общем, деятельность обучающегося, мы вправе отнести и к педагогу. Таким образом, мы имеем дело с процессуальным аспектом «педагогическими коммуникативными умениями», которые в равной степени относятся ко всем участникам (субъектам) образовательного процесса, тем более, что под «развитием» современные ис-

следователи понимают «длительный процесс формирования личности от общей грамотности к образованности, профессионализму, культуре, менталитету» [С. Е. Шишов, 2008, с. 46] (цит. по 48, с. 95).

М.И. Лисиной в структуре общения, как коммуникативной деятельности, выделены следующие компоненты: Предмет общения, потребность в общении, коммуникативные мотивы, действия общения, задачи общения, средства общения, продукты общения.

Сердцевиной профессионализма учителя является коммуникативная деятельность, потому что общение составляет сущность педагогической деятельности. Она имеет сложную структуру, складываясь из определенной системы научных знаний и практических умений.

Социально-психологический блок К социально - психологическому блоку относится умение располагать учащихся к общению, производить благоприятное впечатление (самопрезентационное умение), рефлексировать, понимать своеобразие каждого ребенка и группы, использовать психологические средства - вербальные, невербальные, психологические механизмы коммуникативного воздействия.

Нравственно-этический блок В структуру нравственно - этического блока входят умения строить общение на гуманной, демократической основе, руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики, утверждать личностное достоинство каждого ребенка.

Эстетический блок. В эстетический блок входят умения: гармонизировать внутренние и внешние личностные проявления, быть артистичным, эстетически выразительным. Приобщать учащихся к высокой культуре общения, активизировать их эмоциональный тонус и оптимистическое мироощущение, переживание радости общения, чувства прекрасного.

Технологический блок В структуру технологического блока входят умения:

использовать учебно-воспитательные средства, методы, приемы, стиль руководства общением, соблюдать педагогический такт, органически сочетать коммуникативное и предметное взаимодействие, обеспечивать его воспитательную эффективность. Коммуникативные умения это и есть форма педагогического общения, сотрудничества и учебного взаимодействия. Это - личностно и социально ориентированное взаимодействие.

Умение установить гуманистические, личностно-ориентированные взаимоотношения с учениками, родителями и коллегами предполагает наличие у педагога: ориентации на признание положительных качеств, сильных сторон, значимости другого; способности к эмпатии, пониманию и учету эмоционального состояния другого; умение давать положительную обратную связь другому; умения мотивировать других на деятельность и достижения в ней; конкретных коммуникативных умений: приветствовать, общаться, задавать вопросы, отвечать, активно слушать, оценивать, просить, поддерживать, отказывать и т. д.; уважения к самому себе, знания собственных сильных сторон, умения использовать их в собственной деятельности; способности контролировать свои эмоциональные состояния.

В целом, коммуникативные умения являются проявлением общей культуры человека, а более конкретно - его профессиональной педагогической культуры.

1.2. Развитие коммуникативных умений педагогов школы на основе организационно-деятельностной игры

В нашей истории с середины 50-х годов в педагогике началось изменения в сторону активизации деятельности учащихся на уроках. Сказалось определенное ослабление тенденций авторитаризма, начали появляться ростки демократии. Эти процессы положительно влияли на развитие творческих стремлений и намерений, как рядовых учителей, так и

педагогов-ученых во всех сферах деятельности и в подходах к моделированию урока.

Особую роль в современном становлении активного обучения сыграло стихийное развитие игротехнического движения, которое возникло после зарождения деловых игр.

Первая в истории деловая игра была разработана и проведена Марией Мироновной Бирштейн (1902—1992) в СССР в 1932 году. Метод был подхвачен и сразу получил признание и бурное развитие. Однако в 1938 году деловые игры в СССР были запрещены, почти три десятка лет о научных публикациях нельзя было и думать. Их второе рождение произошло только в 60-х гг., после того как появились первые деловые игры в США (1956 г., Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дюпюи, Р. Дьюк, Р. Прюдом и другие).

Из числа отечественных ученых к проблеме активности в разное время обращались: Б.Г. Ананьев, Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, Н.А. Добролюбов, А.Н. Леонтьев, Л. М. Лопатин, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский и другие.

Благодаря распространению игровых методов активного обучения в 80-х годах XX века активное обучение переживало максимальный подъем популярности.

В современном мире каждый педагог хоть раз на своём уроке пробовал активные методы обучения. Загвязинский В.И. считает, что квалифицировать методы как активные не вполне правомерно, так как вызывать активность обучающихся призван каждый метод обучения.

С позиции педагогики и психологии цели и задачи преподавателя действительно достигаются, стоит только дать заметный толчок к расширению дидактического использования активных методов. Естественно есть причины, из-за которых педагоги отказываются от активных методов обучения. К объективным причинам можно отнести небольшое количество часов отведённых на дисциплину, неподготовленность учеников к данному

методу обучения. А в большей степени влияние на непопулярность данного метода являются субъективные причины, к которым можно отнести большие энергетические затраты педагога и устоявшиеся традиционные методы. Но стоит только поставить перед собой проблему, оттолкнутся от накопленных поколениями знаний, воспользоваться современными техническими возможностями и результат докажет высокую эффективность использования игровых, соревновательных, командных методов обучения.

Актуальность и необходимость использования игрового обучения заключается в развитии умений самостоятельно мыслить, находить свои подходы к решению проблем, ориентироваться в новой ситуации, устанавливать деловые контакты с аудиторией. Всё это определяет формирование компетентных умений и навыков школьника, а также общепрофессиональных качеств будущего специалиста, т.к. для практики необходима теория, а для теории практика.

Игра – один из видов человеческой деятельности. Она прошла путь развития параллельный становлению и развитию человеческого общества. По мнению многих психологов и педагогов возможности игр неисчерпаемы. Они включаются в процесс воспитания личности человека с момента его младенчества и до глубокой старости. В настоящее время перед практикой и педагогической наукой поставлена важная задача – формирование личности, способной к самообразованию и саморазвитию в течение всей жизни. В свою очередь это приведет не только к изменению содержания общего образования, но и технологий, методов и средств обучения.

На данный момент существуют различные определения понятия «игра». По мнению В.И. Устиненко «игра – это произвольная деятельность, отражающая в условно-обобщенной форме отношения человека к миру, к людям, к самому себе... это один из способов освоения мира и самоутверждения человека, состоящий в произвольном конструировании действительности в условном плане». Согласно этому определению игра

создает условия для реализации творческо-преобразующей способности, а именно – открывает возможность «пробовать», «переживать» неиспользованные способности в реальности.

Другая точка зрения представлена в работах С.Л. Рубинштейна. Он пишет: «игра – это сознательная деятельность, заключающаяся в совокупности осмысленных действий, объединенных единства мотива». Исходя из этого определения, игра позволяет не только отражать, но и преобразовывать действительность. Именно в игре впервые ребенок осваивает способность воздействовать на мир, осваивая субъектную позицию.

Р.С. Немов обращает внимание, что в результате игры не производится какой-либо идеальный или материальный продукт (за исключением деловых и конструкторских игр взрослых людей и детей). Эта особенность отличает игру от обучения или труда. Нередко игры выполняют роль символической разрядки напряженностей, возникающих под влиянием актуальных потребностей человека, которые он не в состоянии ослабить иным путем.

Таким образом, игра – это особая осмысленная деятельность, интегрирующая в себе все основные типы человеческой деятельности (преобразовательную, познавательную и коммуникативную) и направлена на ориентировку, преобразование и познание предметной и социальной действительности.

Игра как феномен культуры используется для обучения, развития, воспитания, социализации, развлечения, отдыха, оздоровления, не внося в содержание досуга бесконечные сюжеты и темы жизни и деятельности человека, сохраняя при этом свою самоценность. Игра, являясь простым и близким человеку способом познания окружающей действительности, должна быть наиболее естественным и доступным путем к овладению теми или иными знаниями, умениями, навыками. Однако до сих пор задача рационального построения, организация и применения ее в процессе

обучения и воспитания остается актуальным.

Классификация игр отражена в исследованиях таких ученых как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейном и Д.Б. Элькониным, Н.П. Аникеева, М.Ф. Стронин, А.П. Усов. По виду деятельности игры делятся на: физические (двигательные); интеллектуальные (умственные); трудовые; социальные; психологические.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр: обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; коммуникативные, диагностические, профориентационные; репродуктивные, продуктивные, творческие.

По характеру игры можно разделить на: предметные; ролевые; деловые; имитационные; сюжетные; игры-драматизации.

Особое значение в обучении отводится дидактической игре, так как по своей природе и обучающему потенциалу игра выходит за рамки активного обучения, выступая необходимой стороной системы педагогической деятельности в целом.

В обучении игровая деятельность выполняет следующие функции: обучающую – создает условия для усвоения системы понятий, способов мышления и деятельности, формирования учебных и универсальных умений и навыков; воспитывающую – воспитывает самостоятельность, волю, сотрудничество, коллективизм, общительность и коммуникативность, формирует определенные подходы и позиции, нравственные, эстетические и мировоззренческие установки; развивающую – развивает мотивацию учебной деятельности, внимание, мышление, воображение, память, речь, фантазию, творческие способности, эмпатию, рефлексивность, умение сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, оптимальные решения; социализирующую – приобщает к нормам и ценностям общества, адаптирует к условиям социальной среды.

Первая ОДИ была организована в 1979 году. Понятие «организационно-деятельностная игра» (далее – ОДИ) возникла в конце двадцатого века в рамках деятельности Московского методологического кружка. Предназначение организационно-деятельностных игр заключается в создании практики методологии и площадки методологических исследований. ОДИ нередко использовались в качестве средства проблематизации и методологизации участников и как способ организации понимания и решения проблем.

Г.П. Щедровицкий определил организационно-деятельностную игру как метод решения сложных комплексных работ и игровую организацию коллективной мыследеятельности. При чем, под проблемой им понимается ситуация, которая не имеет способа решения в настоящий момент.

В отличие от деловых игр у ОДИ нет нормативного описания, нет учителей, так как коллективу предстоит найти ответ на вопрос или решение проблемы.

Организационно-деятельностные игры являются формой организации, в которой начинает проявляться мышление, а специально-организованные процессы позволяют его исследовать и приобретать новые способы и схемы мыслительной работы.

Для осуществления управляемых процессов изменения школьной образовательной практики начали применяться организационно-деятельностные игры в условиях образовательных учреждений, прежде всего для воздействия на сознание людей и преобразования способов взаимодействия субъектов друг с другом.

Использование ОДИ позволяет решить несколько задач: создает ситуацию вынужденного, специально-организованного коллективного и индивидуального мышления по поводу деятельности; обеспечивает образование каждого участника; провоцирует формирование и выделение новых способов совместного действия; обеспечивает процессы коллективного программирования. Разновидностью организационно-деятельностных игр стали ор-

ганизационно-обучающие игры, исследованные и разработанные группой психологов В.В. Давыдовым, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукиной. Процесс моделирования лежит в основе программирования ОДИ, который является важным звеном в процессе усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действий. Действия участников по моделированию и схематизации мыслительного содержания, рождающегося в процессе поиска решения проблемы, осваиваются игроками и впоследствии, после ее окончания, становятся средствами их собственной мыслительной работы.

ОДИ реализуется на основе программы (оргпроекта), в которой заложены позиции участников игры и основное предназначение. Основными формами работы ОДИ являются: установочный доклад, работа в группах,

Игра начинается с момента самоопределения участников в игровых позициях, которое позволяет перевести цели и задачи игры в организационные действия. Через самоопределение организуется взаимопонимание и кооперация участников, что обеспечит эффективное включение в игровой процесс и реализацию организационных действий, действий понимания, критики, оценки, которые требуют от них постоянного оперативного анализа собственных знаний и способов мыслительной работы.

Процессы рефлексии особое значение играют на ОДИ. Участники начинают видеть способы собственной деятельности, переходя в рефлексивную позицию в качестве отстраненного предмета или психологически отчужденной «вещи». В этом случае мыслительная работа становится независимой от цели, направленной на получение результата и начинает свое движение с ориентацией на свободное развитие. Мысленно поворачивая собственную деятельность, как своеобразный многогранник по отношению к своему сознанию, игроки получают возможность отмечать свои ошибки, несоответствия в своей работе, осуществлять поиск новых способов деятельности. Такая активность в плане мыслительного эксперимента дает возможность

устранить отмеченные устаревшие слабые стороны деятельности и отказаться от применения шаблонных устаревших способов. В результате игры создаются условия для формирования у участников потребности овладения коммуникативными умениями.

Таким образом, игра позволяет освоить не только способы коммуникации и деятельности, но и приобрести определенные личностные качества и общекультурные компетенции.

Для освоения обобщенных способов научного познания можно использовать ОДИ за счет анализа, оценки и разрешения проблемных ситуаций, возникающих в игровом пространстве.

Для нашего исследования ОДИ представляет интерес как форма развития коммуникативных умений, которое является неотъемлемой частью содержания педагогического образования.

1.3. Факторы и условия формирования коммуникативных умений педагогов

Уточним специфику формирования умений коммуникации, но сначала обратимся к условиям формирования умений вообще.

В отечественной педагогике и психологии сформулированы основные условия формирования умений. Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др. учёные показали, что всякое умение формируется в деятельности, причём в совместной деятельности обучающихся и учителя. На деятельностный характер приобретения умения указывает и теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

В.К. Дьяченко, М.А. Мкртчян, Г.А. Цукерман, развивая идеи о необходимости сотрудничества в обучении, показали, что для всестороннего развития школьников и успешного освоения ими знаний умений и навыков крайне важную роль играет также сотрудничество учащихся между собой.

Рефлексия является важным условием формирования любого умения обучающегося. Это доказали в своих работах Б.З. Вульф, В.В. Давыдов, Т.Ф. Ушева, Г.А. Цукерман. Только через рефлексию происходит осознание приобретаемого умения. Она выступает связующим звеном между концептуальным знанием и личным опытом человека. Рефлексия позволяет размышлять над ходом и результатом собственной деятельности, что и делает возможным освоение новых знаний и умений.

М.А. Мкртчян выдвигает следующую методологическую схему формирования обобщённых умений. Для того чтобы освоение знаний и умений было успешным, необходимо, чтобы субъект был деятельно включён в ситуацию события, взаимодействия с другими людьми. В этой ситуации обнаруживаются, проявляются уже имеющиеся и формируются новые качества субъекта. Далее необходимо вывести субъекта в рефлексивную позицию для познания ситуации и самого себя. Всю свою деятельность в ситуации, свои достижения и затруднения, субъекту необходимо связать со своим актуальным качеством знаниями, умениями, опытом мышления. Такая постановка вопроса позволяет субъекту обнаружить свои образовательные потребности, которые затем переформируются в образовательные задачи. В последующих событийных ситуациях субъект действует, руководствуясь этими образовательными задачами, решая их, то есть, целенаправленно развивая в себе то или иное умение. Таким образом, одним из главных оснований для постановки целей в обучении становится актуальное качество субъекта, достигнутый им в настоящий момент уровень владения знаниями и умениями.

Для М.А. Мкртчяна принципиально, что как рефлексивный процесс обнаружения образовательных дефицитов и переформирования их в образовательные задачи, так и образовательные ситуации события имеют коллективную природу, то есть предполагают взаимодействие субъекта с другими людьми.

Итак, вторым условием формирования умений является создание в учебном процессе возможности для осуществления рефлексии каждого обучающегося над ходом освоения им того или иного умения.

Усвоение целостного умения от частного к общему является третьим условием успешного формирования умения. Чтобы обеспечить процесс формирования умения, необходимо проанализировать его структуру, чётко представить, из каких элементов (операций) оно складывается, определить наиболее целесообразную последовательность отдельных элементов.

Умения осваиваются регулярно и распределённо по времени. Освоение умений происходит путём многократного повторения упражнений. Выполнять упражнения необходимо до тех пор, пока умения не будут доведены до автоматизма, затем можно переходить к более сложным действиям. Это четвёртое условие формирования умения.

Наконец, в качестве пятого условия назовём положительную мотивацию к выполнению, применению умения. У обучающихся должна быть внутренняя мотивация и внешняя инструкция, создающая установку. Для создания мотивации важно, чтобы тренируемое умение было включено в учебную ситуацию, имеющую значимость для обучающегося, ученик должен знать результаты выполнения действий, понимать общий принцип, схему умения, в которое включено тренируемое действие.

Данные условия могут быть сформулированы и как руководство к деятельности учителя. Опираясь на понятие умений коммуникации, уточним специфику их формирования. Сущность процесса формирования умений коммуникации заключается в целенаправленном последовательном обеспечении:

Регулярной, распределённой по времени деятельной включённости учащегося в различные специально организованные ситуации коммуникации с другими участниками учебно-воспитательного процесса (каждый учащийся

регулярно включён в ситуации, когда он должен слушать, читать, излагать определённые вопросы письменно или устно);

Регулярной рефлексии деятельности учащегося в ситуациях коммуникации (осознания связи между умениями коммуникации школьника и успешностью его действий в ситуациях коммуникации);

Постановки в соответствии с результатами рефлексии дальнейших образовательных задач по развитию умений коммуникации учащегося – в совместном обсуждении учащегося и специалиста (педагога с высоким уровнем умений коммуникации).

Таким образом, формирование умений коммуникации, по сути, не связано с определённым предметным содержанием и может осуществляться на всех предметах за счёт особой организации учебно-воспитательного процесса. Коммуникативная культура педагога предполагает овладение коммуникативными умениями и развитие коммуникативных способностей.

К коммуникативным умениям педагога можно отнести: умения устанавливать эмоциональный контакт, завоевывать инициативу в общении; умения управлять своими эмоциями; наблюдательность и переключаемость внимания; социальная перцепция, т.е. понимание психологического состояния ученика по внешним признакам; умение "подавать себя" в общении с учащимися; речевые (вербальные) и неречевые (невербальные) умения коммуникации и др.

В своей совокупности такие умения и способности составляют технику педагогического общения или характеризуют технологическую сторону коммуникативной культуры педагога.

Все коммуникативные умения можно объединить в четыре группы: умения быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения; умения правильно планировать свою речь, т.е. содержание акта общения; умения находить адекватные средства для передачи этого содержания (верный тон, нужные слова и т.д.); умения обеспечивать обратную связь.

Высокий уровень развития коммуникативной культуры педагога предполагает наличие у него: экспрессивных умений и способностей: выразительность речи, выразительность жестов, выразительность мимики, выразительность внешнего облика.

Перцептивных умений и способностей: умение понять состояние ученика, умение установить с учеником контакт, умение и способность составить адекватный образ ученика и т.д.

Способности - это свойства личности, которые являются условием успешного выполнения определенных видов деятельности.

От природы человеку даются задатки - его личностные, характерологические, психофизиологические и другие индивидуальные особенности, которые при наличии соответствующих условий могут развиваться в способности к той или иной деятельности.

Задатки в совокупности важны не как предпосылки успешного овладения профессией, а как психологические и физиологические условия компенсаторных возможностей человека, для выработки индивидуального стиля деятельности. Педагога нельзя рассматривать как совокупность характеристик, свойств и качеств. Как правило, он является личностью и профессионалом в случае, если набор свойств, предстает как единое целое, в основе которого лежит мотивационная сфера, обеспечивающая социальную, познавательную и профессионально-педагогическую направленность, если имеет место развитие личности специалиста, происходящее в процессе овладения профессиональным умением педагога. Профессиональный рост и личностное развитие педагога как органичное единство возможны тогда, когда в процессе "вращения" в профессию осуществляется целенаправленное разрешение ряда противоречий. Прежде всего, это противоречие, возникающее в индивидуальном сознании между образом своего внутреннего, уже существующего – «Я» и эталоном личности профессионала.

Утверждение Константина Дмитриевича Ушинского о том, что: «педа-

гог живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение». Сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования. Способность "творить себя" в соответствии с социально-нравственными идеалами, в которых профессиональная компетентность, богатая духовная жизнь и ответственность стали бы естественными условиями человеческой жизни, острейшей потребностью дня. Профессиональное саморазвитие, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Потребность в самосовершенствовании, обычно называют движущей силой и источником самовоспитания педагога.

Глава II. Исследование условий формирования коммуникативных умений педагогов

2.1. Принцип проблемности и диалогичности в реализации функций дидактического коммуникационного воздействия педагога.

С реализацией двух основополагающих принципов – проблемности и диалогичности связан современный образовательный процесс. Принцип проблемности связан с мотивационно-стимулирующим и ценностно-смысловым компонентами учебной деятельности обучающихся и регулирует отбор и реализацию содержания образования. Актуализация и переструктурирование наличного опыта позволяет сделать процесс обучения личностно значимым, осмысленным. Проблематизация содержания образования предполагает нахождение каждым участником образовательного процесса собственного смысла в рамках решаемой учебной задачи. Внесение неопределенности и свободы выбора в процессе поиска тех или иных решений задачи призвано обеспечить личностную ориентированность процесса обучения средствами проблематизации изучаемого материала.

Диалогизация процесса обучения тесно связана с его проблематизацией. В рамках содержания только диалог выступает действенной формой продуктивного взаимодействия, способного инициировать активность всех субъектов образовательного процесса. Основное требование к изучаемому материалу заключается в возможности организации дискуссии, диалога и полилога по поводу предлагаемого содержания. Формирование эмоционально-оценочного отношения учащихся к содержанию образования обеспечивает диалогичность педагогического взаимодействия.

Дидактическое коммуникативное воздействие педагога выступают действенным средством реализации рассмотренных принципов, направленных на обучение, воспитание и развитие, речевые действия педагога, осуществляющие коммуникативные функции. Это такое воздействие субъекта, которое создает условия для взаимодействия и в основе которого лежит общение с ребенком (группой, коллективом).

Основываясь на анализе работ зарубежных и отечественных исследователей, мы определили инвариантную модель дидактического коммуникативного воздействия педагога. Анализ направленности его речевых действий позволил выделить совокупность функций дидактического коммуникативного воздействия прежде всего с позиций управления (функции анализа, планирования, организации, контроля, регулирования), а затем с учетом специфики педагогического труда и с позиций субъект – субъектного взаимодействия в организации педагогического общения (информативная, организующая, контролирующая, оценочно-корректирующая, стимулирующая, фасилитативная функции).

В этих группах речевых поступков нашли отражение основные функции профессионально направленной речи педагога. Их можно назвать ведущими, так как, проявляясь в указанных группах речевых поступков, они, во-первых, воздействуют на психику воспитанников (мотивы, эмоции, волю) и их деятельность, во-вторых, умения педагога совершать выделенные поступ-

ки есть не что иное, как умение обеспечивать оптимальное взаимодействие, а следовательно, и развитие педагогического процесса.

В первую группу отнесены поступки педагога, объединенные информативной функцией, которая имеет целью ознакомление с новой и дополнительной информацией и содержит действия по проблематизации учебного материала и организации стимулирующих информативных воздействий. Как мы отмечали ранее, эта функция относительно нова или, вернее, обновляется ее содержание: педагог выходит за рамки предмета, организует действия учащихся по работе с информацией и самостоятельному добыванию необходимых сведений.

Следующая группа представлена действиями, реализующими организующую функцию. Психологические исследования убедительно свидетельствуют о том, что главное в педагогической деятельности заключается в организации познавательной деятельности учащихся. От того, как педагог умеет организовать общение учащихся (хоровую, парную, индивидуальную работу), обеспечить восприятие, понимание, запоминание и другие процессы, зависит продуктивность деятельности детей и эффективность самого процесса обучения. Группа организующих речевых поступков включает в себя речевые высказывания, которые направляют внимание учащихся на восприятие, запоминание, воспроизведение; обеспечивают готовность к предстоящей работе, указывают на последовательность и качество выполнения заданий, инструкций, организуют и регламентируют активность; организуют хоровую, групповую, парную, индивидуальную формы работы.

В контролирующую функцию входят речевые действия: контроль понимания, осознания, применения, выполнения, расширения знаний, умений, навыков учащихся; организация самоконтроля и взаимоконтроля.

Оценочно-корректирующая функция представлена действиями педагога по оценке и коррекции учебной деятельности учащихся. Посредством оценочных речевых поступков он способен воздействовать на эмоциональную

сферу учащихся, создавать определенный психологический климат на уроке, регулировать учебный процесс. Подгруппа оценочных воздействий также представлена оценочными суждениями (подкрепление желания, интереса учащихся, одобрение их действий и поступков), отметкой, организацией самооценки и взаимооценки. Другая подгруппа корректирующих действий (производящих исправление речевой деятельности учащихся) включает коррекцию действия учащихся и организацию самокоррекции и взаимокоррекции.

Стимулирующая функция раскрывается действиями педагога по побуждению учащихся к речемыслительной деятельности через постановку проблем, вопросно-ответную форму взаимодействия, стимулирование внутренней мотивации и познавательного интереса.

Фасилитативная функция заключается в обеспечении осмысленного учения, направлена на согласование действий с учащимися, предупреждение ошибок, оказание помощи, обеспечение психологического настроя, стимулирование желания учиться и предоставление выбора и свободы действий в решении учебных задач.

Достраивая систему управленческих воздействий педагога через взаимодействие – взаимовоздействие – воздействие – действие, оформленное по цели, функционально направленное и значимое, реализуемое благодаря педагогическим умениям на основе способностей, мы рассматриваем функциональную структуру ДКВ.

Наличие цикличности управленческих действий внутри отдельной функции и в системе ДКВ позволяет сделать вывод о взаимосвязи (взаимозависимости, взаимодополнении, взаимокompенсации, взаимопереходе) исследуемых функций дидактического коммуникативного воздействия на деятельность учащихся. Внутри отдельной функции коммуникативного воздействия это выражается в том, что педагог, реализуя управленческие действия в ас-

пекте их целевого назначения, с необходимостью использует другие функционально направленные воздействия.

К примеру, информируя учащихся, он обязательно организует и стимулирует их деятельность посредством излагаемого материала. Если информация проблемного характера, то она содержит в себе стимулирующие моменты, побуждающие учащихся к нахождению ответов и решений на поставленные вопросы.

Организация коллективной, групповой, парной, индивидуальной работы невозможна без установочной инструкции, а, следовательно, и информативной функции в целом. Любая организация взаимодействия предусматривает согласование предстоящей деятельности – управление ею выражается в регулировании и коррекции процесса.

Стимулирующие воздействия педагога на группу как совокупный объект управления и деятельность ее членов, как правило, реализуются в контексте других действий по организации, контролю и регулированию процесса взаимодействия учащихся и педагога, учащихся между собой. Регулирование учебной деятельности группы осуществляется посредством других коммуникативных функций педагога – от информативной до фасилитативной, фасилитативная функция, по определению, находится внутри любой другой функции.

Выражая модальность, направленность педагога на сотрудничество, помощь, данная функция является условием, средством, формой и, наконец, результатом оптимальной реализации всех функций ДКВ как системы управления учебной деятельностью учащихся.

В представленной ниже таблице определены доли проблемности и диалогичности в рамках изученных и выделенных нами. (приложение 1)

Представленные функции дидактического коммуникативного воздействия педагога позволяют максимально раскрыть содержание его коммуни-

кативной компетентности и определить условия эффективности ее формирования в вузе.

Существуют средства, способствующие принятию информации и ослабляющие действие фильтров. Эти средства называют фасцинацией. Примером фасцинации может быть музыкальное, пространственное или цветное сопровождение речи, когда на пути передачи информации вдруг появляются какие-то затруднения, психологические препятствия, то говорят о коммуникативном барьере.

Коммуникативные барьеры бывают 3 типов:

- барьеры понимания;
- барьеры социально-культурного различия;
- барьеры отношения.

Возникновение барьера понимания может быть вызвано целым рядом причин как психологического, так и иного порядка. Он может возникать из-за погрешностей в процессе передачи информации.

Это так называемое фонетическое непонимание. Феномен фонетического непонимания появляется в результате использования коммуникатором невыразительной быстрой речи, речи – скороговорки или речи с большим количеством звуков – паразитов. Попробуйте прочесть своему другу какое-нибудь стихотворение.

Причём первый раз прочтите его выразительно, второй – монотонно, односложно и как можно быстрее, а третий – медленно, вставляя после каждого слова звуки-паразиты. Спросите, что понравилось ему больше.

Существуют также семантические барьеры понимания, связанные с тем, что участники общения используют различные значения слов.

Наконец, можно говорить о существовании логического барьера непонимания. Он возникает в тех случаях, когда логика рассуждения говорящего либо слишком сложна для понимания слушающего, либо кажется ему неверной, либо противоречит присущей ему манере доказательства.

Нередко причиной барьера понимания могут служить социально-культурные различия между партнёрами по общению.

Это могут быть социальные, политические, религиозные и профессиональные различия, которые приводят к различному объяснению тех или иных понятий.

Психологи показали, что барьер общения тем меньше, чем выше авторитетность говорящего в глазах слушающего. Чем выше авторитет, тем меньше преград на пути усвоения предлагаемой информации. В некоторых случаях говорят о барьерах отношения.

Речь идёт о возникновении чувства неприязни, недоверия к говорящему, которое распространяется и на передаваемую им информацию. То есть коммуникативные барьеры как бы защищают нас от постороннего психического воздействия, возникающего в процессе обмена информацией между участниками общения.

Обычно выделяют два основных типа коммуникативного воздействия педагога: авторитарную и диалогическую коммуникацию.

Основным различием между этими двумя типами коммуникации является характер отношений и установок, возникающий у говорящего по отношению к слушающему.

Таблица 3

Типы коммуникативных воздействий педагога

Параметры процесса общения	Авторитарная коммуникация	Диалогическая коммуникация
Психологическая установка	«Сверху – вниз»	«На равных»

Окончание таблицы 3

Характеристика текста	а) безличный характер; б) без учёта особенностей слушателей; в) сокрытие чувств; г) аксиоматичное содержание.	а) персонификация; б) учёт индивидуальных особенностей слушателей; в) открытое предъявление собственных чувств; г) дискуссионный характер содержания.
Форма коммуникации	Монофония	Полифония
Способы организации коммуникативного воздействия	Коммуникатор = = = = = = = = = = = = = = =	Коммуникатор = = = = = = = = = =
Характер невербального поведения	Закрытые жесты и позиция, «над аудиторией»	Открытая жестикуляция, один пространственный уровень

В случае авторитарного воздействия реализуется установка «сверху – вниз», в случае диалогического – установка на равноправное общение. Установка «сверху – вниз» предполагает не только подчинённое положение слушающего, но и то, что коммуникатор воспринимает его как пассивный объект своих воздействий. В этом случае коммуникатор говорит, а слушатель

внимает и некритически впитывает информацию. Предполагается, что у реципиента нет своего устойчивого мнения по определённому вопросу, а если и есть, он легко может изменить его в нужном коммуникатору направлении.

В случае установки на равноправие слушатель оценивается как активный участник процесса общения, имеющий право отстаивать собственное мнение. Поэтому в диалогическом, равноправном общении слушатель не выступает в качестве пассивного созерцателя, а вынужден заниматься активным внутренним поиском собственной позиции по обсуждаемому вопросу.

Сформулируем специфические особенности процесса коммуникации:

- Наличие отношений двух индивидов, каждый из которых является активным участником общения. При этом взаимное информирование предлагает налаживание совместной деятельности. Специфика человеческого обмена информацией заключается в особой роли той или иной информации, её значимости для каждого участника общения. Эта значимость информации обусловлена тем, что люди не просто «обмениваются» значениями, но стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но и понята, осмыслена. По этой причине каждый коммуникативный процесс представляет собой единство деятельности, общения и познания.

- Возможность взаимного влияния партнёров друг на друга посредством системы знаков. Другими словами, обмен информацией в этом случае предполагает воздействие на поведение партнёра и изменение состояний участников коммуникативного процесса.

- Коммуникативное влияние имеет место лишь при наличии единой или сходной системы кодификации и декодификации у коммуникатора (человека, направляющего информацию) и реципиента (человека, принимающего её).

- Возможность возникновения коммуникативных барьеров. В этом случае чётко выступает связь, существующая между общением и отношением.

Учитывая всё сказанное, можно определить правильное поведение, направленное на установление вербального контакта с собеседником. В данном случае имеется в виду установление доверительных и откровенных отношений между участниками общения. Часто человеку необходимо ощутить себя не хуже других, почувствовать поддержку и положительное отношение слушающего; ему нужна возможность, воспринимать свои проблемы не как что-то исключительное, а как временную неудачу, которая нередко случается в жизни других людей.

Одним из важнейших косвенных вербальных средств является использование имени человека, которое направлено на поддержание контакта. Само упоминание имени работает на контакт с человеком, способствует установлению более доверительного и откровенного уровня беседы. Так же необходимо выражение согласия и одобрения. Важен в данном случае сам факт, что собеседник не молчит, а кивает, подбадривает, соглашается: «Да», «Конечно», «Угу».

Это способствует возникновению ощущения, что человека внимательно слушают и понимают. Главная задача, решение которой необходимо для налаживания должного взаимопонимания, может быть сформулирована следующим образом: научиться пользоваться общим языком. Имеется в виду не развитие речи или расширение словарного запаса, усвоение норм произношения и правописания.

Конечно, язык – это, прежде всего система слов, имеющих определённое значение. Языком как носителем значений мы овладеваем в детстве и совершенствуем его, обогащая в школьные годы. Но использование и развитие языка не ограничивается формированием значений. Помимо общепринятой системы значений, слова, как и другие факты сознания человека, имеют некоторый личностный смысл, некоторую особую значимость, индивидуальную для каждого. Вот этот личностный смысл и необходимо учитывать для лучшего взаимопонимания.

2.2. Критерии и показатели сформированности коммуникативных умений педагогов в условиях организационно-деятельностной игры

В структуре деятельности педагога выделяют коммуникативный компонент, требующий от преподавателя развития коммуникативных способностей, необходимых для осуществления эффективной педагогической деятельности. В связи с этим, педагог должен знать законы педагогического общения, обладать коммуникативными способностями и коммуникативной культурой. В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров под профессионально-педагогическим общением понимают: «...систему взаимодействия педагога и воспитанников, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия. Педагог выступает как активатор этого процесса, организует его и управляет им» [1, с. 83].

По мнению В.А. Кан-Калика педагогу необходимо владеть следующими коммуникативными умениями: умение общаться на людях, умение через верно созданную систему общения организовывать совместную с учащимися творческую деятельность, умение целенаправленно организовывать общение и управлять им [2].

А.К. Маркова среди десяти групп педагогических умений выделяет две группы, вписывающиеся в область психологии педагогического общения:

- Приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач, из которых самыми главными являются создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

- Приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. К таким приемам относятся: умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика; умение интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты);

умение встать на точку зрения ученика; умение создать обстановку доверительности, терпимости к другому человеку; владение средствами, усиливающими воздействие (риторическими приемами). Преимущественное использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими, и особенно дисциплинирующими; преобладание демократического стиля руководства; умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации [3].

А.В. Мудрик выделяет следующие параметры личности, определяющие способности к организации общения: соответствующая особенность мышления, свободное владение речью, общительность, эмпатия и спонтанность восприятия, определенные социальные установки (например, интерес к самому процессу общения, а не только к его результату), коммуникативные умения - ориентировка во времени, в партнерах, в отношениях, в ситуации [4].

Анализируя коммуникативные умения педагога, выделяемые в психолого-педагогической литературе, можно сделать вывод, что среди них выделяют две группы: общие коммуникативные умения (формирующиеся либо стихийно, либо целенаправленно - в процессе саморазвития или в рамках тренинговых групп); специальные педагогические коммуникативные умения (формирующиеся в ходе специально организованных практических занятий).

Формирование двух групп умений у педагога осуществляется в следующих видах деятельности: усвоение теоретических основ коммуникативного процесса, особенностей коммуникативного компонента педагогической деятельности, овладение умениями и навыками социально-педагогического общения в рамках практических занятий, проводимых в форме тренинга, самостоятельная систематическая работа по овладению основами педагогического общения.

Что касается теоретических основ педагогического общения, то молодой специалист, преподаватель иностранного языка, может донести эти зна-

ния до обучающихся в рамках межпредметных связей с такими учебными дисциплинами как: «Психология и педагогика», «Социальная психология», «Основы педагогической деятельности» и других предметов психолого-педагогической направленности в рамках дополнительных курсов, семинаров и т.д. Каждый из этих курсов содержит разделы, посвященные проблемам коммуникативной компетентности и профессионально-педагогического общения. Полученные знания, сформированные умения и навыки педагогического общения, молодые специалисты (преподаватели иностранного языка) используют и совершенствуют в ходе практических занятий.

Опираясь на имеющиеся теоретические и экспериментальные разработки, в структуре практических занятий мы выделяем следующие блоки:

Коммуникативный блок общения (общение как обмен информацией).

В этом блоке студенты осваивают общие требования к осуществлению информационно-коммуникативной функции общения: точное ориентирование высказывания на собеседника, отражение в сообщаемом вашего личного отношения, отбор формы передачи информации, выбор речевых средств и ситуации информирования, предвидение реакции партнера, способность конкретизировать информацию по ходу высказывания, приспособить ее к партнеру, учет индивидуальных особенностей собеседника и др. Используемые на занятиях упражнения развивают логическую память (т.е. умение использовать специальные приемы осмысления и запоминания получаемой информации на основе сходства, контраста и ассоциаций), помогают обрести высокую скорость переработки информации, углубляют восприятие (понимание как прямой, так и косвенной информации), тренируют гибкость усвоения информации (легкость перехода от одной ассоциации).

Интерактивный блок общения (межличностное взаимодействие).

В совместной деятельности различают следующие механизмы поведения участников: содействие (действия, эффективно способствующие достижению результатов); противодействие (несогласованные действия, осознанно

или неосознанно препятствующие достижению цели взаимодействия), бездействие (уклонение, активный уход от взаимодействия с участниками деятельности). Упражнения интерактивного блока отличаются прежде всего тем, что развитие групповой активности основано на определении места каждого члена группы в той или иной ситуации, на поощрении поиска проблемного решения, на нахождении новых путей для сотрудничества, на умении доверять и доверяться. Все это в совокупности развивает в человеке способность ориентироваться в новой обстановке, не боясь показаться смешным. Одним из важнейших условий в этом направлении является знание личностью своих сильных сторон в сотрудничестве. Кто я: лидер или статист? Могу ли я отстаивать свою точку зрения или спасую? Имею ли мужество признать ошибочным собственное решение и уступить в новой ситуации? Готов ли к взаимодействию в общении или предпочитаю нести груз (ответственности, ошибок и пр.) единолично? Ответы на эти и многие другие вопросы могут получить студенты на практических занятиях.

Перцептивный блок общения (восприятие и взаимопонимание).

Этот процесс называется социальной перцепцией и студенты учатся искусству “читать” и расшифровывать человеческое поведение, ориентируясь на следующие требования: быть внимательным к партнеру по общению; развивать коммуникативную память, наблюдательность в процессе общения (улавливать малейшие изменения в поведении партнера по движению глаз, мимике, микромимике, экспрессии); предвосхищать реакцию собеседника; уметь анализировать внешнее поведение людей; учиться осознавать “психологические сигналы” по внешнему рисунку поведения человека; в процессе общения постоянно думать о партнере; изменять собственную систему общения в связи с изменениями в выразительном поведении партнера. Упражнения на восприятие и взаимопонимание помогают не только узнать что-то новое о людях, окружающих нас, но и понять их позицию, открыть для себя некоторые причины их поведения. Не случайна фраза: “Понять - значит про-

стить: простить - значит принять”. Хорошо бы научиться, встречаясь с людьми (дети - тоже люди), принимать их такими, каковы они есть, а не такими, какими мы хотели бы их видеть - во всем согласными с нами.

Блок профессионально-педагогического общения.

Система упражнений, направленных на овладение основами профессионально-педагогического общения, включает в себя два цикла:

- Упражнения, направленные на практическое овладение элементами педагогической коммуникации, способствующие развитию коммуникативных способностей, приобретению навыков управления общением. Например, это выработка умения органично и последовательно действовать в публичной обстановке, развитие навыков произвольного внимания, наблюдательности и сосредоточенности, управление инициативой (по А.А. Леонтьеву), техника интонирования и т.д.

- Упражнения по овладению всей системой общения в заданной педагогической ситуации. В этой группе упражнений выделяются две большие подгруппы:

а. действия в типичных ситуациях: упражнения на развитие умений наблюдать, выделять главное и существенное, вдумчиво подходить к оценке, анализу и решению любого педагогического факта;

б. упражнения на развитие педагогического воображения, интуиции, навыков педагогической импровизации в общении.

Здесь решаются следующие задачи: овладеть знанием и пониманием студентов, уметь чувствовать их интеллектуальные и эмоциональные особенности. В ходе практических занятий устанавливается система отношений «преподаватель - студент», и эти отношения реализуются в активной деятельности будущего преподавателя в условиях, максимально приближенных к реальным, то есть во всей той системе обуславливающих учебную деятельность факторов, которую должен учитывать преподаватель (индивидуальные

особенности и возможности, обучающие и воспитательные цели, организация материала и т.п.).

Обучение по формированию и развитию коммуникативной компетентности специалиста осуществляется согласно дидактическим принципам, которые как исходные научные положения возникли из обобщения опыта преподавания. Они направлены на достижение эффективного и воспитывающего обучения, на овладение основами знаний и формирование умений применять их в жизни. Под принципами обучения будем понимать исходные положения, которые определяют цели, содержание и методы обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимообусловленности. В данном случае принципы призваны определить стратегию и тактику не только обучения иностранному языку, но и развития навыков общения на изучаемом языке. Принципы можно рассматривать в двух планах: в теоретическом, помогающем проникнуть в суть каждого из них, и в практическом - для использования их в качестве правил, требований к проведению занятий. Так как занятия по иностранному языку носят практический характер, данная методика основана на следующих практических принципах:

- принцип связи обучения и практики;
- принцип творческой активности;
- принцип наглядности;
- принцип научности;
- принцип доступности в обучении;
- принцип прочности усвоения знаний;
- принцип коммуникативной направленности; принцип учета родного языка. Реализация данных принципов требует определенных методов и приемов обучения. И иностранный язык, как предмет специфический, где объектом обучения является формирование практических умений и речевых навыков, отводит весьма скромное место для овладения языковыми понятиями, так как они играют подчиненную роль. Наиболее часто практикуемыми ме-

тодами в процессе обучения следует считать демонстрацию, объяснение и упражнения. При коммуникативном обучении все упражнения должны быть по характеру речевыми, т.е. упражнениями в общении.

Основной задачей методики является достижение оптимального единства теоретической и практической подготовки при овладении основами профессиональной культуры педагога и профессионального владения языком; использование диагностико-коррекционной работы (как групповой, так и индивидуальной), включая систему критериев и показателей профессиональной компетенции, ее поэтапного формирования и развития у молодого специалиста как ведущего аспекта, включая формирование внутренней потребности и мотивации овладения общей и профессиональной культурой; развитие основ профессиональной культуры преподавателя с учетом его ведущей специальности и т.д. Говоря о типологии практических занятий, следует иметь в виду их основную цель, т.е. первоочередную направленность на формирование либо определенного навыка, либо конкретного умения. При этом основные принципы построения занятия остаются теми же: занятие, формирующее навыки, обязательно завершается серией коммуникативных заданий. Коммуникативное задание можно типизировать

По функциям общения:

- информативные;
- регулятивные;
- оценочные.

По речевым формам:

- описание;
- повествование;
- рассуждение.

По психологическим установкам:

- модальные;

- диктальные (одностороннее сообщение информации, обмен информацией).

Одно из основных требований к коммуникативным заданиям с позиции общения состоит в том, что они должны обеспечить не только действие, но и взаимодействие. Что касается самовоспитания в общении, то оно должно опираться на знание теоретических основ педагогического общения и тщательный анализ особенностей собственного общения. Организация профессионального самовоспитания в области общения требует соблюдения следующих условий:

- серьезного отношения к занятиям;
- постоянного критического самоанализа;
- индивидуальной систематической работы над собой;
- внимания к работе партнеров по общению.

Компетенция рассматривается в качестве основы (базы) для дальнейшего формирования и развития компетентности (рис. 1.1) [10]: коммуникативный компетентность педагогический учитель

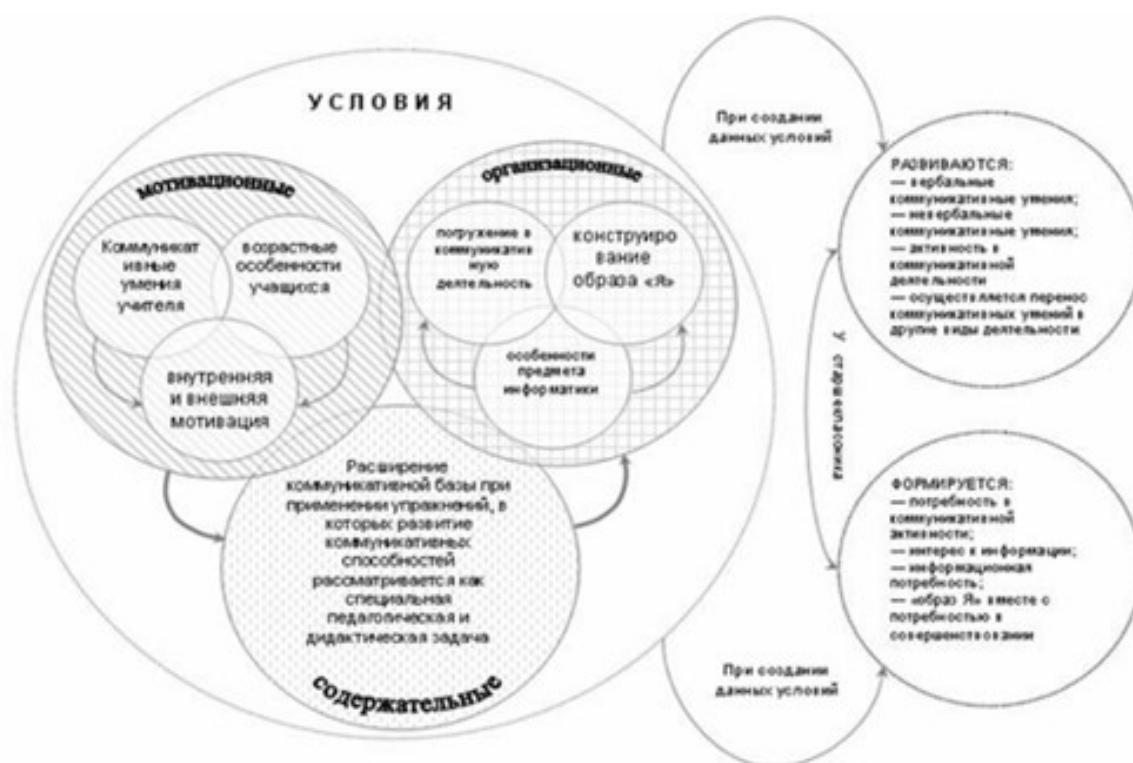


Рис. 2. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений

Итак, психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений: создание положительной мотивации, на основе внутренних потребностей, предыдущего индивидуального опыта общения и коммуникативных способностей учащегося; расширение коммуникативной базы в рамках урока, путем использования системы упражнений, в которых формирование коммуникативных умений будет рассматриваться как специальная педагогическая и дидактическая задача; погружение в коммуникативную деятельность через организацию работы в диалоговых режимах с применением информационно-компьютерных технологий; конструирование «образа Я» посредством рефлексивных заданий, рассматриваемое как условие формирования коммуникативных умений на продуктивном и творческом уровнях; учет специфических особенностей предмета информатики, где компьютер является одним из элементов коммуникативной системы урока; учет возрастных особенностей учащихся; наличие высокого уровня сформированности коммуникативных умений учителя [10].

В результате развиваются вербальные и невербальные коммуникативные умения, повышается активность в коммуникативной деятельности, осуществляется широкий перенос в другие виды деятельности; формируется интерес к информации; «образ Я» как субъект коммуникативной деятельности, вместе с потребностью в дальнейшем совершенствовании.

В психолого-педагогической практике принято выделять несколько групп умений и навыков, которыми должен овладеть педагог процессе обучения.

- Учебные умения и навыки
- Номенклатурные умения и навыки
- Надпредметные умения и навыки
- Коммуникативные (собственно психологические) умения и навыки

Подробнее рассмотрим коммуникативные (собственно психологические) умения и навыки, определяющие способности человека успешно взаимодействовать в информационном пространстве социума. К ним относятся умения слушать и слышать, действия саморегуляции и самоконтроля, умения работать с разнообразными информационными источниками и т.д.

Формирование всех перечисленных групп умений и навыков, а именно последней группы, является сложным порой неуправляемым процессом. Это направление деятельности требует, прежде всего, согласованности всех участников психолого-педагогического процесса, особенно в части определения основных параметров, формирование которых будет контролироваться, следовательно, диагностироваться.

Для того чтобы организатору выявить проблемы коммуникации учителей, был разработан рефлексивный дневник.

Дневник наблюдений для повышения квалификации педагогов. Эта работа позволяет организатору методической работы проблематизировать учителей по поводу собственных коммуникативных умений, обозначить образовательные задачи педагогов в данном направлении, и, в конечном счёте, запустить работу над этим компонентом содержания образования на учебных занятиях со школьниками. (приложение 1)

В ходе анкетирования было опрошено 66 учителей в возрасте 25-50 лет, которые являются участниками КПК.

При исследовании были получены следующие данные:

На вопрос, охарактеризуй свои умения коммуникации (что умеешь? чего не умеешь? что не совсем удаётся?), Как проявляются твои умения? Приведи примеры жизненных, учебных ситуаций? Как сегодня проявились твои умения коммуникации? Приведи конкретные примеры

64% опрошенных ответили утвердительно, 12% оказались не довольны, а 24% затруднились ответить.

Причем, среди тех, кто оказался недоволен или затруднился ответить,

причиной недовольства указали:

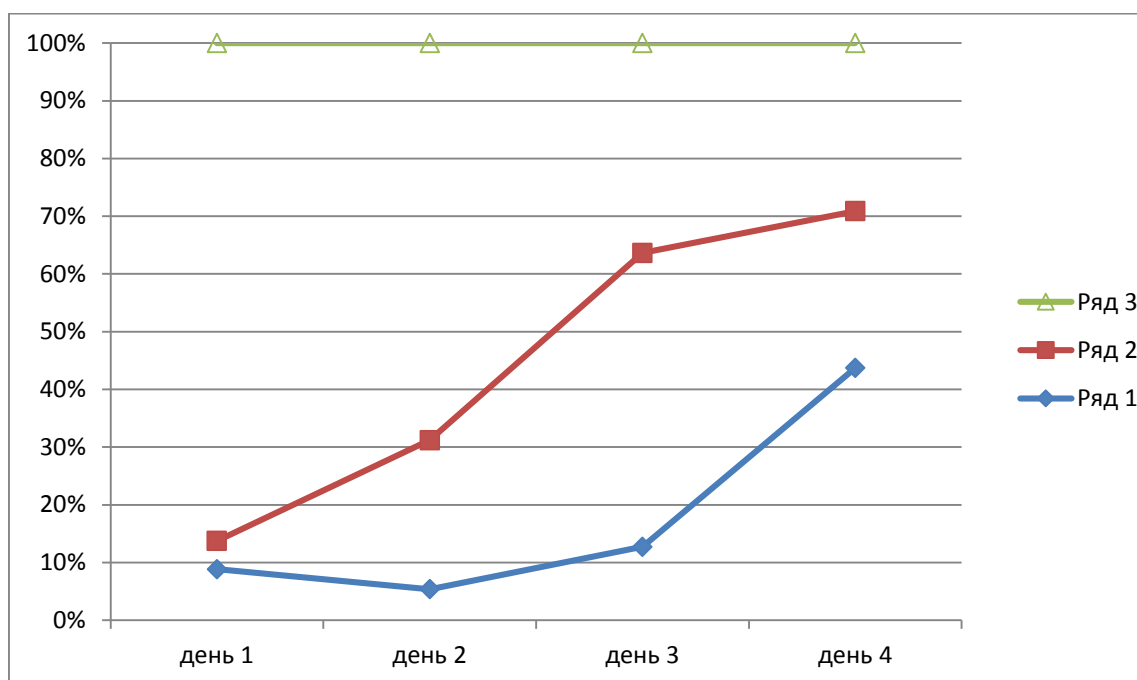
36% - Проявляли трудности в умении коммуницировать, не могли (или не хотели) привести конкретные примеры взаимодействия с окружающими, планировать свою деятельность на день, включая при этом в работу напарников.

И 26% педагогов из опрошенных 64%, которые ответили утвердительно, полностью развернуто заполнили рефлексивный дневник.

Для более качественного отслеживания уровня сформированности навыков, мы используем табло учета, в котором отображается деятельность каждого обучающегося на протяжении всего семинара, следовательно, с помощью табло можно отследить не только, как обучающийся усваивает семинар, но и как он взаимодействует с остальными участниками на протяжении всего курса. (приложение 2)

Для отслеживания работы обучающегося, (в данном случае педагога) пользуется условными знаками, которые были введены учительской кооперацией. Табло учета сформированности коммуникативных умений учащихся по уровням. Ведётся по ступеням. Предлагать учащимся задания определенного уровня рекомендуется, после того как успешно освоен предыдущий уровень. В этом табло учета приняты следующие условные обозначения:

- «+» умения сформировано
- «*» над этим умением идет работа в настоящее время
- «|_» умение частично сформировано
- «-» умение не сформировано



 Самостоятельная работа

 Работа в парах

Рис. 3. График развития самостоятельной работы и работы в паре.

При исследовании были получены следующие данные:

В первые два дня курсов, по результатам было видно, что двух дневного семинара недостаточно для полного погружения в работу, так как педагоги очень много заданий пробовали делать самостоятельно и нерационально составляли индивидуальный план работы, не обращаясь за помощью к участникам, т.е. низко проявляли коммуникативные навыки. После проживания второго дня, была проведена очередная рефлексия для участников семинара, после которой только на третий день появилась положительная динамика.

Таким образом, использование различных методов исследования при анализе существующего управления образовательной организацией позволяет получить более точное представление о взаимодействии участников семинара (педагогов) между собой, отследить, как выстраиваются отношения, проявляя коммуникацию в обществе.

Метод анкетирования относится к одному из основных для изучения различных аспектов общественных отношений.

Анкетирование педагогов образовательного учреждения, проводится с целью выявления проблем организации для последующего совершенствования процесса управления организацией. Следовательно, наиболее подходящим в нашей ситуации мы считаем анкетный опрос в виде раздаточного материала, а также для более точной диагностики используется табло учета.

2.3 Психолого-педагогические особенности обучения педагогов школы

Педагогический профессионализм, несомненно, является одним из ключевых факторов эффективного решения задач развития личности каждого субъекта образовательного процесса и развития самого образовательного учреждения. Ещё в начале века П.Ф. Каптерев (1982) отметил, что «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или иные его свойства будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения». Е.В. Андриенко (2002) выделяет профессиональную зрелость учителя, как ведущий фактор развития личности учащегося, а совершенствование профессионализма учителя - как одну из актуальных проблем современного образования. Рассматривая проблемы современного образования В.А. Ясвин (Образовательная система школы под ред. В.А. Ясвина и В.А. Карпова) выделяет ряд проблем профессионального осознания педагогов, обусловленных противоречиями между уровнем и глубиной психологических и педагогических знаний учителей и школьной администрации, их профессиональным мировоззрением и компетентностью педагогических действий. В круг этих проблем входят проблемы узкопредметной профессиональной установки, субъект-объектного отношения к учащимся, педагогической безответственности, сокрытия педагогических трудностей, педагогической пассивности. Эти проблемы лежат в областях педагогической деятельности, педагогического об-

щения и в области самосознания педагогов. Найти пути преодоления проблемы значит, в первую очередь, проанализировать психологические предпосылки возникновения этой проблемы. В нашем случае актуально рассмотреть психологические особенности педагогов современных школ.

Психологический портрет любого учителя, как показывает И.А. Зимняя (2001), включает следующие структурные компоненты: индивидуальные качества человека, т.е. его особенности, как индивида - темперамент, задатки и т.д.; его личностные качества, т.е. его особенности, как личности - социальной сущности человека; коммуникативные (интерактивные) качества; статусно - позиционные особенности, т.е. особенности его положения, роли, отношений в коллективе; деятельностные (профессионально - предметные), внешнеповеденческие показатели.

Педагогическая профессия относится к типу «Человек - Человек». Согласно Е.А. Климову (1995), этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми; потребностью в общении; способностью мысленно ставить себя на место другого человека; быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей; быстро разбираться во взаимоотношениях людей; хорошо помнить и держать в уме знания о личностных качествах многих и разных людей и т.д. Человеку этой профессиональной схемы свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, создавать условия для удовлетворения потребностей людей; умение слушать и выслушивать; уверенность, что человек всегда может стать лучше; способность сопереживания; широкий кругозор; коммуникативная культура; решение нестандартных ситуаций; высокая степень саморегуляции. Перечисленные Е.А. Климовым качества и способности определяют вектор направленности личности педагога на личность учащегося, как на субъект образовательного процесса.

П.Ф. Каптерев (1982) выделял специальные и личностные свойства педагога. К специальным свойствам им отнесены объективные специальные

свойства: (научная подготовка учителя) и субъективные специальные свойства: преподавательское искусство, личный педагогический талант, творчество. К личностным свойствам были отнесены беспристрастность, внимательность, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям. И. А. Зимняя (2001) отмечает, что характеристику педагогических свойств по Каптереву можно считать одной из первых попыток структурного представления субъектных свойств педагога.

Субъектность, в частности субъектность педагога - это интегральное качество личности профессионала, отражающее его личностные и психологические особенности, проявляющееся в наиболее высоких и значительных результатах его деятельности. По В.А. Петровскому (1993) субъектность человека это свойство детерминации его бытия в мире. «Быть личностью... означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания» (В.А. Петровский, 1993). В.А. Петровский отмечает, что быть личностью, значит быть субъектом собственной жизни, строить свои витальные контакты с миром. Е.Н. Волкова (1998) разрабатывая концепцию субъектности педагога и развивая в ней положения В.А. Петровского, показывает, что субъектность - это личностное свойство человека, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и себе в нем, способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке. В основе этого свойства лежит отношение к себе как к деятелю.

По В.А. Петровскому быть личностью - значит быть субъектом предметной деятельности, в которой человек выступает, как деятель. Субъектность является интегратором профессиональных способностей человека и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества. Е.Н. Волкова отмечает, что специфика субъектности педагога состоит в том, что учитель относится не только к себе как к

субъекту собственной деятельности, но и к учащимся как к субъектам их собственной деятельности.

Быть личностью - это быть субъектом общения, где, формируется то общение, что обеспечивает взаимопредставленность взаимодействующих сторон. «... быть личностью как субъектом общения невозможно без той или иной степени идеальной репрезентированное (отражённости) человека в жизни других людей» (В.А. Петровский, 1993). Другой выступает необходимым условием развития субъектности, подтверждая бытийность человека. Е.Н. Волкова подчёркивает, что качество субъектности другого - выраженность, осознанность и степень реализации его личностных потенциалов, открытость и конструктивность взаимодействия определяют возможность развития субъектности человека. Наибольшим развивающим эффектом взаимодействия с ним обладает диалогическая стратегия.

В.А. Петровский отмечает, что быть личностью означает быть субъектом самосознания. Это включает в себя самооценку, осознание собственной уникальности, способность и стремление к развитию собственного «Я». Он вводит важное для психологии понятие «отражённой субъектности». Подлинный субъект является субъектом не только для самого себя, но и, вместе с тем субъектом своего бытия для другого. Важность этого положения заключается в том, что если у педагога не сформировано качество субъекта, то он и не воспринимается учащимися, как субъект собственного бытия, а, следовательно, лишается возможности оказывать влияние на формирование качеств субъекта у учащихся. Важным является и обратное положение выдвинутое Е.Н. Волковой: отношение человека к себе как к деятелю предполагает признание и принятие не только у себя, но и у другого человека активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за него, уникальности, саморазвития как способа существования, и, что особенно важно, предполагает совершение поступков, обусловленных этим признанием.

Таким образом, представляется важным рассмотреть психологические и личностные особенности педагогов через призму субъектности - субъекта деятельности, субъекта общения и субъекта самосознания. Выделенные компоненты субъектности педагога отражают его профессиональную деятельность. Проблему субъектности педагога рассматривали Б.Д. Эльконин, В.В. Давыдов, Е.А. Климов, Г.А. Ковалёв и др. Н.В. Кузьмина (1990) и В.А. Крутецкий (1976) особое внимание уделяют рассмотрению способностей, а А.К. Маркова (1993) - рассмотрению умений в структуре субъекта педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. В структуре субъекта педагогической деятельности выделяются перцептивно-рефлексивные и проективные (гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские) способности:

- Перцептивно-рефлексивные способности - способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Они описываются чувством объекта, связанным с симпатией чувством меры или такта, чувством причастности.

- Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения. Они обеспечивают накопление информации учителем о своих учениках и о самом себе. К этому блоку относятся дидактические способности - способность передавать учебный материал, реконструировать и адаптировать его, организовывать и направлять познавательную активность учащихся и академические способности - способности к соответствующей области наук, к ведению исследовательской деятельности. Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный

результат каждого этапа обучения. Педагогическое воображение - это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанным с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств учащихся.

- Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося.

- Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Важным аспектом коммуникативной культуры педагога является наличие педагогического такта.

- Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в обеспечении возможностей для самоорганизации учащихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

- Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать её.

- Выделяется ряд педагогических умений, которые входят в педагогические способности, определяют индивидуально-психологические особенности учителя и характеризуют его, как субъект педагогической деятельности.

К этим умениям относятся:

- Умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить её в виде педагогической задачи с ориентацией на ученика, как на активного развивающегося соучастника образовательного процесса, имеющего свои мотивы и цели. Умение гибко перестраивать цели и задачи, в зависимости от изменения педагогической ситуации, предвидеть близкие и отдалённые результаты решения педагогических задач.

- Умение работать с содержанием учебного материала, расширять и обновлять его, устанавливать межпредметные связи. Умение учитывать психологические особенности учащихся, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения, исходить из мотивации самих учащихся при планировании и организации образовательного процесса, расширять поле для самоорганизации учащихся, простраивать индивидуальные программы. Умение отбирать и применять сочетания приёмов и форм обучения, сравнивать и обобщать педагогические ситуации и комбинировать их, применять дифференцированный и индивидуальный подходы к школьникам.

- Умение использовать психолого-педагогические знания, передовой педагогический опыт. Умение соотносить затруднения учащихся с недочётами в своей работе, видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценивать свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других учителей, планировать дальнейшее развитие своей педагогической деятельности. Е.Н. Волкова (1998) показывает, что основными компонентами субъектности педагога являются преобразующая, осознанная, целенаправленная активность; способность к рефлексии; потребность в осуществлении свободного выбора и готовность нести ответственность за него; отношение к себе, как к уникальному субъекту невоспроизводимому во времени и в пространстве и ощущение своего индивидуального предназначения в жизни; понимание и принятие другого; стремление и способность к саморазвитию.

Таким образом, педагог, как субъект педагогической деятельности творчески и активно преобразует педагогическую ситуацию, учебные программы. Свободно отбирает и комбинирует содержание образования, методы и формы обучения принимая на себя ответственность за собственный выбор. В основе целеполагания такого выбора находится учащийся - его способности, интересы, потребности. Педагог понимает и принимает индивидуальные психологические особенности каждого ребёнка, проявляющиеся в процессе

обучения, учитывает его мотивы и цели, воспринимает учащегося, как субъекта образовательного процесса. Отношение педагога к ребёнку, как к субъекту образовательного процесса не декларируется, а реально отражается в повседневной деятельности. Он подвергает рефлексии все аспекты собственного педагогического труда. Принимает индивидуальность и уникальность собственного педагогического стиля. Необходимым условием считает собственное профессиональное саморазвитие.

Возвращаясь к проблемам профессионального осознания педагогов можно отметить, что проблемы узкопредметной профессиональной установки и субъект-объектного отношения к учащимся обусловлены недостаточной сформированностью у педагогов качеств субъекта профессиональной деятельности.

Проблема узкопредметной профессиональной установки заключается в том, что многие педагоги нацелены, в основном.

На качественное преподавание своей учебной дисциплины, не учитывая при этом особенности психологического состояния, интересов, потребностей учащихся, возможностей воспитательного аспекта образовательного процесса. Как правило, у таких учителей слабо развиты перцептивно-рефлексивные способности, а в каждой педагогической ситуации они видят и анализируют лишь аспекты обучения. Проблема субъект-объектного отношения к учащимся заключается в том, что деятельность учителя направлена не на собственно личность учащихся, а лишь на его познавательные способности, как на субстрат для формирования знаний. У таких педагогов не сформирована ориентация на учащегося, как на активного равноправного субъекта образовательного процесса, имеющего свои мотивы и цели, интересы и потребности.

Педагогическое общение, если исходить из буквального значения греческого слова «педагог» - «ведущий ребенка», в самом общем смысле означает общение (информационный, эмоциональный и регуляционный обмен) воспи-

тателя с воспитуемым с целью активизировать процесс развития последнего. Трудно разделить педагогическую деятельность и педагогическое общение. С одной стороны - педагогическое общение есть ни что иное, как составляющая часть педагогической деятельности. Действительно, в рамках любого урока происходит общение педагога и учащегося. В этой логике, приведённый выше анализ педагогических способностей и умений характеризует педагога и как субъекта общения. С другой стороны многие учёные определяют ведущую, стержневую позицию педагогического общения в структуре педагогического труда. По словам В.А. Кан-Калика (1987, с. 10), «В педагогическом процессе взаимоотношения первичны, как первична материя, на них строится многосоставная пирамида обучения и воспитания. Общение присутствует во всех видах человеческой деятельности. Но есть такие виды труда, где оно из фактора, сопровождающего деятельность, сопутствующего ей, превращается в категорию кардинальную, профессионально значимую. Иначе говоря, общение выступает уже не как форма обыденного человеческого взаимодействия, а как категория функциональная. Именно функционально и профессионально значимым является общение в педагогической деятельности».

Позиция педагога, как субъекта педагогического общения с одной стороны обуславливается, а с другой стороны формирует социальный компонент образовательной среды (В.А. Ясвин, 2001). Интегральным показателем качества социального компонента образовательной среды является переживание эмоционального благополучия всеми субъектами образовательного процесса, которое выступает как необходимое условие их эффективного личностного развития (Л.И. Божович, 1968; В.А. Сухомлииский, 1971; Н.П. Аникеева, 1989 и др.). В этом контексте особое значение приобретает умение создавать условия психологической безопасности и реализации внутренних резервов партнёра по общению. Взаимопонимание и удовлетворённость взаимоотношениями всех субъектов образовательного процесса обеспечивается

умениями педагога понять позицию другого и проявить интерес к его личности, интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения, вставать на точку зрения ученика, создавать обстановку доверительности, терпимости к непохожести другого человека. Позитивное настроение всех субъектов педагогического общения благодаря умениям педагога поблагодарить ученика и извиниться перед ним, поддерживать равное отношение ко всем детям, с юмором относиться к отдельным аспектам педагогической ситуации, не замечать некоторых негативных моментов, быть готовым к улыбке. «Познавательный юмор нужно рассматривать в качестве особой и важной психолого-дидактической проблемы, нуждающейся в методическом решении. Педагогу надо учиться дарить детям радость познания, самому смеяться и радоваться на своих уроках вместе с детьми» (Ш.А. Амонашвили, 1984)

Важной характеристикой социального компонента образовательной среды и педагогического общения является авторитетность педагога, как руководителя. «Авторитетность руководителей приобретает особое значение в условиях, когда система межличностных отношений строится на субъект-субъектной основе; когда взаимодействие субъектов образовательного процесса носит не только межролевой, но и в большой степени межличностный характер; когда в образовательной структуре утверждается демократический стиль управления и немислим авторитарный. При этом образовательный процесс, естественно, должен быть компетентно и надежно управляем» (В.А. Ясвин, 2001). М.Ю. Кондратьев (1988) показывает, что авторитет - это совершенно особый вид влияния на людей, который выражается в способности человека, не прибегая к принуждению направлять поступки и мысли других людей. В этом контексте особое место занимает умение педагога воздействовать на ученика не прямо, а косвенно, через создание условий для проявления у него желаемого качества. «Подлинный авторитет человека является прямым следствием его деятельности и отношений с другими людьми» (Е.В.

Андриенко, 2004). А, следовательно, подлинный авторитет рождается только в ситуации деятельности педагога, обусловленной его отношением и к себе, и к учащимся, как к равноправным субъектам общения.

Несформированность у педагога качеств субъекта педагогического общения приводит к проблеме педагогической безответственности. Открытое диалогическое общение заменяется рядом педагогов манипулятивным воздействием на учащихся для быстрого и более «эффективного» достижения целей, определённых учителем. При этом не всегда учитываются все последствия того или иного воздействия, оказываемого ими в процессе личностного развития школьников.

Самосознание человека предполагает понимание сложности и многообразия своего внутреннего мира, отражающиеся в Я-концепции индивида. Сложность и ясность Я-концепции обеспечивает большую гибкость поведения (Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова, В.В. Столин), а значит, более широкие возможности познания мира, сравнения себя с ним, и, как следствие, изменение мира и себя. С точки зрения изучения субъектности то, что человек о себе знает, является предпосылкой и необходимым условием совершения изменения в себе и мире. Е.Н. Волкова (1998) показывает, что важной характеристикой самосознания является «целостность Я-концепции, обусловленная как согласованием когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов самосознания, так и адекватностью самооценок человека и оценок его другими людьми».

Способность к рефлексии (по Е.Н. Волковой) как факт осознания происходящего с самим собой входит в структуру субъектности педагога и проявляется в самообладании, самоконтроле в процессе деятельности. Субъектность психического начинается с различения человеком в себе некоторой внутренней инстанции, которая распоряжается всем потенциалом мышления, чувств, памяти и т.д. Способность к рефлексии выступает как средство самопознания.

Самопознание отражается в принятии собственной уникальности и неповторимости. Уникальность проявляется в чувстве симпатии к себе, в отношении к себе как к уверенному, самостоятельному, надежному человеку, которому есть за что уважать себя. Она отражает ощущение ценности собственной личности для себя и, одновременно, предполагаемую ценность своего «Я» для других. Осознание своей уникальности как педагога, проявляется в умении удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, способного реализовывать и развивать свои педагогические способности, включая как их перцептивный, так и управленческий компоненты; в умении овладевать эталонами труда; осуществлять творческий поиск.

Самопознание является основой для саморазвития. Оно проявляется в желании субъекта изменяться по отношению к наличному состоянию, и готовность воспринимать сигналы о своих изменениях извне. Важно понимание человеком того, развивается ли он сам или ему создаются условия для развития, воспитывают его и управляют им, а так же умение создавать перспективу своего профессионального развития.

Таким образом, педагог, как субъект самосознания понимает и принимает себя, как уникальную и неповторимую личность. Результатом рефлексии является осознание своих сильных и слабых сторон. Он проявляет активность в укреплении сильных и избавлении от слабых сторон, свободно выбирает свою жизненную стратегию, готов нести ответственность за собственный выбор. В основе жизненной стратегии такого педагога лежит стремление к саморазвитию. Понимая и принимая собственную уникальность, педагог понимает, принимает и ценностно относится к уникальности и неповторимости личности окружающих его людей.

Проблемы профессионального осознания педагогов - проблемы сокрытия педагогических трудностей и педагогической пассивности обусловлены, в частности, недостаточной сформированностью у них качеств субъекта.

Проблема сокрытия педагогических трудностей состоит в том, что учитель не стремится рефлексировать и обсуждать с коллегами возникающие трудности. Причина возникающих трудностей, с его позиции, заключается в несовершенстве учащихся. Такой подход к проблеме лишает педагога не только мощного ресурса педагогического анализа трудных ситуаций и их преодоления на основе партнёрского взаимодействия между педагогами, но и возможности саморазвития. Проблема педагогической пассивности проявляется в низкой сверхнормативной активности, профессиональной апатии педагогов. Такие педагоги, добросовестно выполняя свои должностные обязанности, осознают себя лишь винтиками большого школьного механизма. Они не проявляют активности ни в конструктивном преобразовании школьной жизни, ни в развитии личности учащихся, ни в саморазвитии.

Проведённый анализ психологических особенностей педагогов позволяет сопоставить их с двумя полярными позициями педагога в образовательном процессе: педагог, как субъект образовательного процесса и преподаватель, как исполнитель должностных обязанностей.

Основные ограничения в развитии субъектности педагога связаны с неадекватным культурно-образовательной ситуации пониманием миссии учителя, предметным восприятием ученика, отсутствием ценностного отношения к нему, диссонансом когнитивных, аффективных и поведенческих структур самосознания, экстернальностью оценки профессионального поведения.

Сформированность качеств субъекта у педагога является залогом его успешной профессиональной деятельности. Анализ личностных особенностей учителей, успешно работающих с детьми, проведенный Л.В. Поповой (1996), свидетельствует, что наиболее успешны учителя, которые ощущают свою связь с другими людьми, рассматривают себя в качестве компетентных специалистов, несущих ответственность за свои действия и заслуживающих доверия, оценивают себя как привлекательных и любимых другими людьми. Других такие учителя рассматривают как самостоятельных и дружелюбных

людей, признают в других чувство собственного достоинства, стремление к творчеству. Другие люди являются для таких учителей источником положительных эмоций.

Таким образом, высокопрофессиональный, успешный педагог - это педагог, у которого в полной мере сформированы качества субъекта профессиональной деятельности, общения, самосознания.

Формирование качеств субъектности у педагогов это способ повышения их профессионального мастерства, путь решения ряда проблем профессионального осознания педагогов, средство формирования качеств субъектности у учащихся. Важно отметить, что в инновационной деятельности наиболее успешны педагогические коллективы, состоящие из педагогов - субъектов профессиональной деятельности, общения, самосознания.

Глава III: Совершенствование условий проведения организационно-деятельностных игр при обучении педагогов образовательной организации

3.1. Модель управления коммуникативными умениями педагогов образовательной организации

Существуют разные подходы в определении понятия управления. Мы, при определении этого понятия, будем опираться на схему организационно-технического отношения Г.П. Щедровицкого.

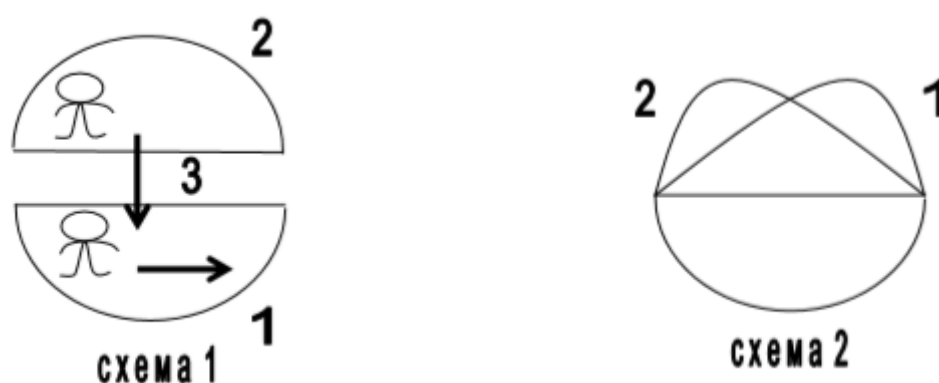


Рис. 4. Схема Г.П. Щедровицкого.

В схеме 1:

1 - управляемая деятельность, где разворачивается основной производственный процесс (для образовательного учреждения - учебновоспитательный);

2 - управляющая деятельность, объектом преобразования которой является деятельность 1;

3 - организационно-техническое отношение, за счет которого осуществляется выход, независимо от должностного места, в управленческую позицию. При этом управляющая деятельность становится как бы двухфокусной. Разделение фокусов управления основано не на функционализации управляющей деятельности, а на реализации организационно-технического отношения в схеме 1- занятии управленческой позиции коллек-

тивным субъектом деятельности (КСД). Первый фокус управления – это совместные программирования предстоящей деятельности через проведение ОДИ и ОДИ-образных мероприятий (семинары, педсоветы и т.д.). Такие коллективные программирования направлены на формирование общих программных представлений о будущей деятельности. Те, кто будет эту деятельность разворачивать, её и программируют, а значит, и управляют своим будущим.

Второй фокус управления обеспечивает реализацию договоренностей, достигнутых при коллективном программировании. Здесь действует строгое распределение обязанностей и поручений и жесткая система предъявления требований по их выполнению. При этом в позиции управленца должен находиться коллективный субъект управленческой деятельности. Становление КСД осуществляется в совместной деятельности за счет организации коммуникации субъектов и обеспечения их взаимопонимания (см./2/). КСД присуще заменяемость – действие каждого, исходя из общих программных представлений и разделение труда, когда каждый строго выполняет свою часть общих договоренностей. Средой формирования и развития КСД может быть специально организованная деятельность – ОДИ и различные ОДИ-образные мероприятия (см./3/). ОДИ – это форма организации коллективной мыследеятельности. ОДИ могут быть разного типа. В зависимости от цели определяется и направленность ОДИ (см. /4/): на проблематизацию, на программирование, на анализ и исследование, на разработку, на обучение и т.д. Однако, независимо от того, какие процессы на ОДИ будут ведущими, независимо от производственной задачи, задаваемой темой ОДИ, любая игра является способом и средством формирования КСД.

При проведении педагогических советов выделяются три этапа:

- подготовительный,
- основной,
- заключительный.

Предназначение подготовительного этапа заключается в следующем: проблематизация (указать проблему), актуализация (показать значимость проблемы), обсуждение проблемы, понимание настоящего состояния, поиск путей решения, мест искусственного воздействия.

В процессе такой деятельности формируется команда по подготовке к семинару. Как правило, в неё входят администрация, учителя, занимающиеся самообразованием в этом направлении, а также учителя, имеющие затруднения в данном вопросе. Коллективная мыслительная деятельность в процессе подготовки к семинару позволяет учителям продвинуться в понимании проблемного вопроса, сформировать общие представления о дальнейшей деятельности, а также совершенствовать свои игротехнические навыки. Основной этап.

Общая схема проведения семинара.

- Установочный доклад, задание проблемы, оконтуривание темы.
- Рефлексия установочного доклада в малых группах. Самоопределение участников к теме семинара.
- Общее заседание. Выступление основных докладчиков по теме педсовета.
- Работа в группах. Обсуждение докладов. Отношения. Предложения.
- Общее заседание. Выступления от групп.
- Формирование решения педсовета.

Участники подготовительной работы на самом семинаре являются либо докладчиками по теме, либо руководителями групп. Руководители групп отвечают за игротехническое и методологическое обеспечение семинара.

Модель управления коммуникативными умениями педагогов образовательной организации. (приложение 2)

3.2 Механизм реализации модели управления коммуникативными умениями через ОД-игры

ОД-игры появились с 1979 года. Они используются как практика методологии и площадка методологических исследований, как средство проблематизации и методологизации участников, как способ понимания и решения проблем. Однако реализация деятельности в условиях ОДИ одновременно формирует и субъекта этой деятельности. Именно в качестве средства формирования субъекта деятельности ОД-игры мало используются и недостаточно исследованы.

Существенные изменения практики обучения и воспитания в школе влекут за собой изменение производственных и межличностных отношений работников школы. Для того чтобы изменения школьной практики действительно осуществлялись и носили управляемый характер, необходимо, прежде всего, воздействовать на сознание людей, включенных в производственный процесс и преобразовывать способы их взаимодействия друг с другом.

Первым компонентом модели мы считаем формирование качеств коммуникации, у педагогов это способ повышения их профессионального мастерства, путь для решения ряда проблем профессионального осознания педагогов. В результате педагогической деятельности, развиваются вербальные и невербальные коммуникативные умения. Повышается активность в коммуникативной деятельности, осуществляется широкий перенос в другие виды деятельности; формируется интерес к информации; «образ Я» как субъект коммуникативной деятельности, вместе с потребностью в дальнейшем совершенствовании.

Вторым компонентом модели мы считаем управление содержанием методической работы, обеспечивающей сопровождение введения ФГОС; осуществление повышения квалификации; обеспечение кадровых и иных условий реализации основной образовательной программы основного общего образования.

Третьим компонентом модели, мы считаем, что одним из основных требований к коммуникации с позиции общения состоит в том, что они должны обеспечить не только действие, но и взаимодействие. Что касается самовоспитания в общении, то оно должно опираться на знание теоретических основ педагогического общения и тщательный анализ особенностей собственного общения.

Организация профессионального самовоспитания в области общения требует соблюдения следующих условий:

В условиях реализации ФГОС профессиональное сообщество рассматривается как средство для личностного и профессионального роста педагога, развития его профессиональной компетентности и мастерства и как механизм для запуска самоорганизации и самообразования.

Следовательно, особую актуальность приобретает методическое сопровождение, направленное на разрешение актуальных для педагога проблем и задач профессиональной деятельности.

Использование ОДИ позволяет решать несколько важных задач. Во-первых создается ситуация вынужденного, специальноорганизованного коллективного и индивидуального мышления по поводу деятельности. Эта происходит за счет специально подобранных, упорядоченных, «увязанных» между собой тем групп, тем обсуждений и особого порядка работы. Система тем групп и тем обсуждений представляет собой «формулу» мышления.

Во-вторых, обеспечивается образование в коллективном сознании и тем самым, в какой то мере, в сознании каждого из участников: - образцов, шаблонов действия в тех новых, не обычных для людей, ситуациях, которые будут с вынужденностью возникать в связи с изменениями, внесенными в работу школы;

- знаний, позволяющих адекватно понимать ситуацию и действовать в ней;

- общепризнанных оснований, из которых каждый конкретный работник будет исходить при решении возникшей личной проблемы;
- одинаковых, общих представлений о наиболее важных моментах деятельности;
- понимание ценности и значимости совместной работы.

В-третьих, провоцируется формирование, выделение новых, коррекция и оптимизация уже имевшихся ранее способов совместного действия.

Например:

- становится ценной продуктивная коммуникация;
- люди стараются понимать других и быть понятыми сами;
- выделяются специальные техники организации понимания;
- становится ценным понимать «что происходит» (люди не хотят оставаться безучастными в ситуации, когда решается, как они дальше будут здесь жить и работать);
- выделяются и «присваиваются» техники организации рефлексии (собственной, группы), способы понимания ситуации.

В-четвертых, практика показывает, что ОДИ является эффективным средством коллективного программирования деятельности.

И поэтому нами был разработан механизм реализации модели управления коммуникативными умениями, которую мы внедрили в ОО МКУ «Новосёловский ММЦ». Далее мы видим, что директор ММЦ создает методическую группу, которая сначала проводит полный анализ ОО, в дальнейшем разворачивает игро-техническую деятельность. Разрабатывает дидактический материал для участников семинара, выступает с установочным докладом, таким образом реализуя запуск организационно-деятельностной игры. По завершению проведения ОДИ, проводится контроль и оценка, помимо того что анализируются рефлексивные дневники и отслеживаются табло учета, методическая группа проводит рефлексию в конце каждого дня.

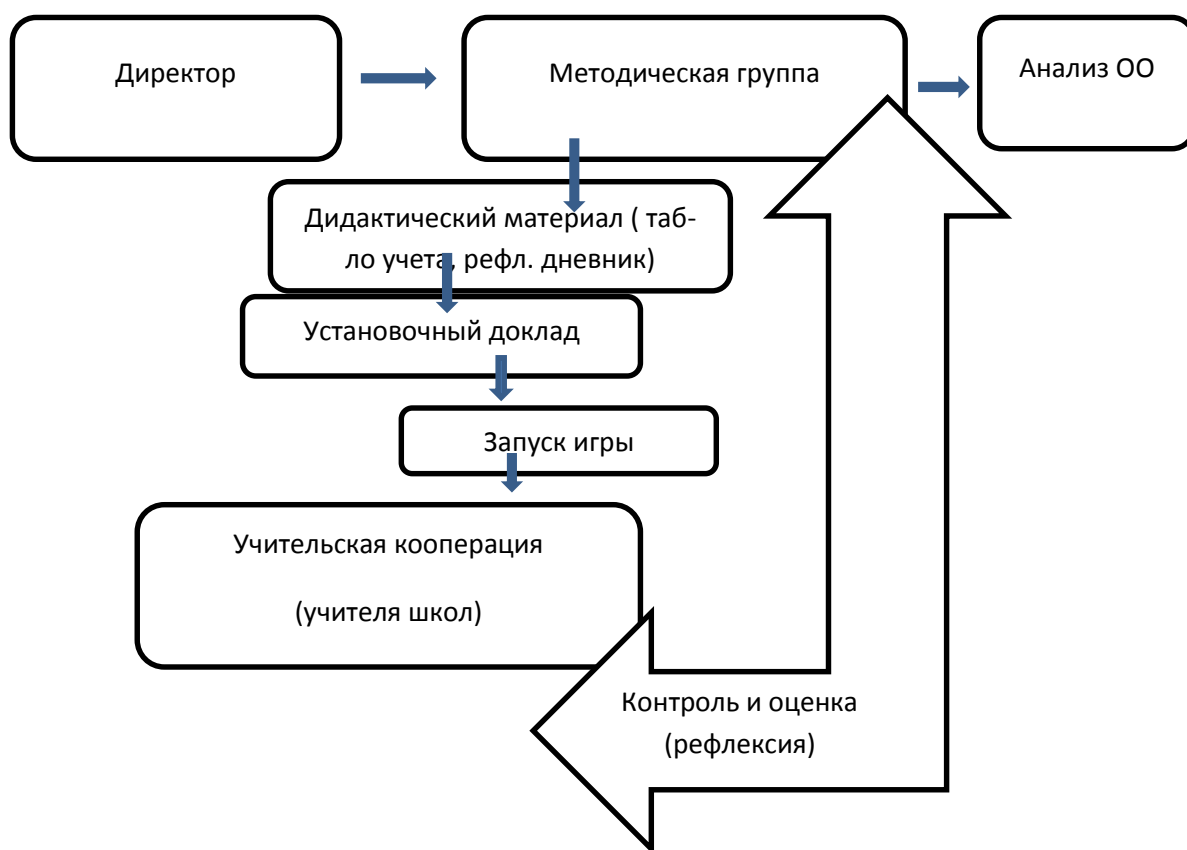


Рис.5. Механизм реализации модели управления коммуникативными умениями.

3.3 Эффективность внедрения разработанной модели управления

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. Возвращаясь к проблемам профессионального осознания педагогов можно отметить, что проблемы узкопредметной профессиональной установки и субъект-объектного отношения к учащимся обусловлены недостаточной сформированностью у педагогов качеств субъекта профессиональной деятельности.

Основным компонентом модели мы считаем управление содержанием методической работы, обеспечивающей сопровождение введения ФГОС; осуществление повышения квалификации; обеспечение кадровых и иных условий реализации основной образовательной программы основного общего

образования. В условиях реализации ФГОС профессиональное сообщество рассматривается как средство для личностного и профессионального роста педагога, развития его профессиональной компетентности и мастерства и как механизм для запуска самоорганизации и самообразования.

Нами были разработаны критерии эффективности внедренной модели:

- Количество семинаров по развитию коммуникативных умений
- Количество педагогов посетивших семинар
- Степень удовлетворенности коммуникативным взаимодействием на семинаре (анкетирование)

Исходя из предложенных нами критериев, была проведена диагностика, с помощью которой мы выявили следующие результаты:

1. На базе МКУ «Новоселовский ММЦ» за 2 года было проведено 14 семинаров (по 7 семинаров в год)

2. Так же, педагоги видят значимость проведения ОДИ мероприятий, на что указывает динамика двух лет (рис.)

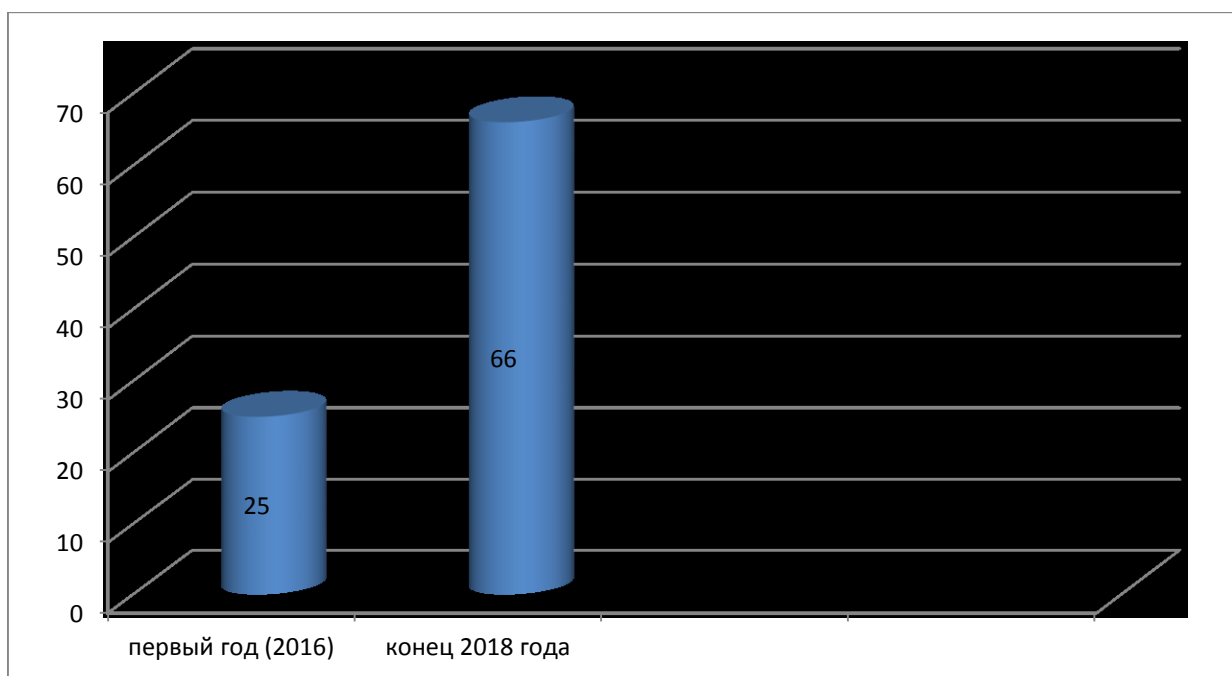


Рис. 6. Количество педагогов, посетивших семинар

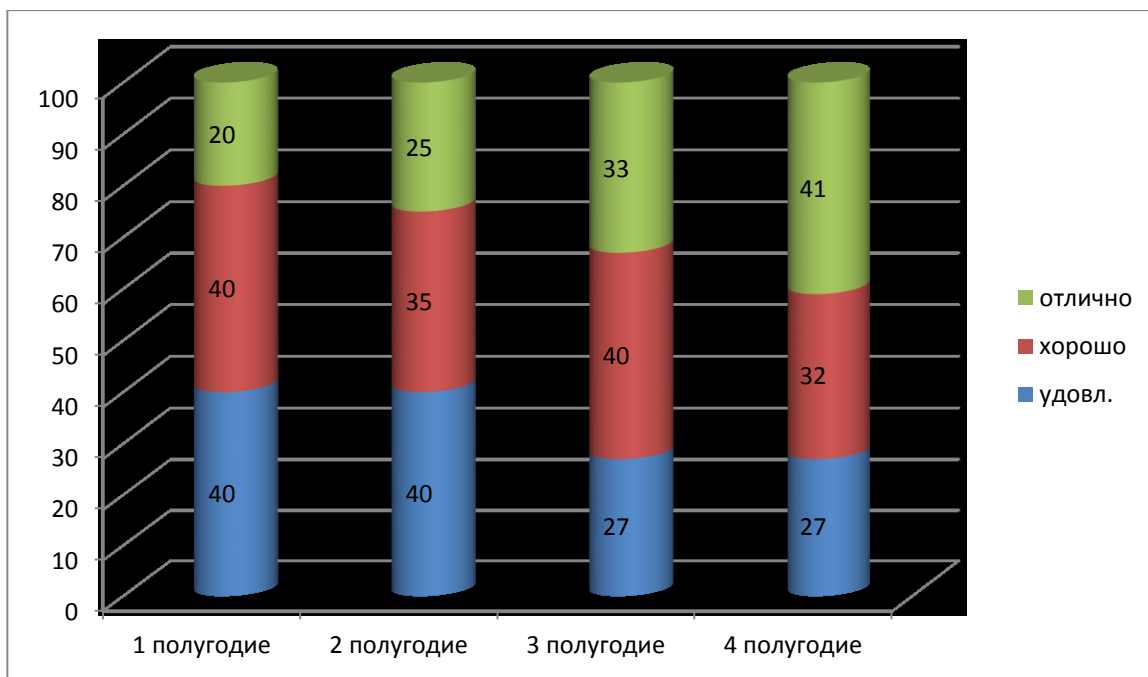


Рис.7. Степень удовлетворенности коммуникативными умениями.

На диаграмме(рис. 7) представлена общая суммарная оценка всех 3х анкетирований. Исходя из диаграммы, мы видим, что по последнему полугодю видна неплохая динамика, но основная часть 59% (32+27) опрошенных педагогов ответили и посчитали данное мероприятие среднем уровне(хорошо-32% и удовлетворительно-27%)и 41%-оказались полностью удовлетворены данным мероприятием.

Следовательно, особую актуальность приобретает методическое сопровождение педагогов, для которых создают условия для организации базовых площадок способствующих развитию профессиональной коммуникации, а так же нами был составлен план ОДИ семинаров на следующий учебный год, который направлен на разрешение актуальных для педагога проблем и задач профессиональной деятельности.

Таким образом, высокопрофессиональный, успешный педагог – это педагог, у которого в полной мере сформированы качества субъекта профессиональной деятельности, общения, самосознания

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном мире каждый педагог хоть раз на своём уроке пробовал активные методы обучения. Загвязинский В.И. считает, что квалифицировать методы как активные не вполне правомерно, так как вызывать активность обучающихся призван каждый метод обучения.

С позиции педагогики и психологии цели и задачи преподавателя действительно достигаются, стоит только дать заметный толчок к расширению дидактического использования активных методов. Естественно есть причины, из-за которых педагоги отказываются от активных методов обучения. К объективным причинам можно отнести небольшое количество часов отведённых на дисциплину, неподготовленность учеников к данному методу обучения. А в большей степени влияние на непопулярность данного метода являются субъективные причины, к которым можно отнести большие энергетические затраты педагога и устоявшиеся традиционные методы. Но стоит только поставить перед собой проблему, оттолкнуться от накопленных поколениями знаний, воспользоваться современными техническими возможностями и результат докажет высокую эффективность использования игровых, соревновательных, командных методов обучения.

Актуальность и необходимость использования игрового обучения заключается в развитии умений самостоятельно мыслить, находить свои подходы к решению проблем, ориентироваться в новой ситуации, устанавливать деловые контакты с аудиторией. Всё это определяет формирование компетентных умений и навыков школьника, а также общепрофессиональных качеств будущего специалиста, т.к. для практики необходима теория, а для теории практика.

Игра – один из видов человеческой деятельности. Она прошла путь развития параллельный становлению и развитию человеческого общества. По мнению многих психологов и педагогов возможности игр неисчерпаемы. Они включаются в процесс воспитания личности человека с момента его

младенчества и до глубокой старости. В настоящее время перед практикой и педагогической наукой поставлена важная задача – формирование личности, способной к самообразованию и саморазвитию в течение всей жизни. В свою очередь это приведет не только к изменению содержания общего образования, но и технологий, методов и средств обучения.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о развитии коммуникативных умений педагогов школы на основе организационно-деятельностных игр подтвердила свою эффективность. В ходе проведенных исследований были соблюдены следующие условия:

- определена сущность, структура и состав коммуникативных умений педагогов школы;
- определены критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативных умений педагогов школы;
- определен характер влияния ОДИ на развитие коммуникативных умений педагогов и разработана и реализована методика развития коммуникативных умений у них;
- осуществлена оценка результатов методики развития коммуникативных умений педагогов школы.

Кроме того была разработана модель и механизмы управления развития коммуникативных умений педагогов Новоселовского района Красноярского края, а так же был разработан план мероприятий на 2019-2020 учебный год по развитию коммуникативных умений.

Список использованной литературы:

1. Алипханова Ф. Н., Алипханова Ф. М. Виды общепедагогических умений и их содержание //Современные педагогические технологии профессионального образования: материалы Международной заочной научно-практической конференции 17–18 мая 2018 г. – Directmedia, 2018. – С. 112.
2. Артамонова А. А. Роль тренингов и деловых игр в процессе обучения и профессиональной адаптации персонала современной организации //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013. – №. 2 (24).
3. Богатова В.И. Модель школы с разновозрастными учебными группами / В.И. Богатова, Л.Д. Фомина // Справочник руководителя сельской школы. – 2006. – № 5. – С. 11-17.
4. Богряшова Н. Н., Косточко К. А., Идаятова К. Н. Модель формирования компетенции у будущих педагогов профессионального обучения //Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. – 2015. – С. 103-107.
5. Бондаренко Л.В. Вариант организации самоуправления при коллективных занятиях : метод. рекомендации / Л.В. Бондаренко, М.А. Мкртчян. – Красноярск: ИУУ, 1988.
6. Бондаренко Л.В. Влияние коллективных учебных занятий на развитие отдельных структур головного мозга / Л.В. Бондаренко, Е.В. Шагаев // Коллективный способ обучения. – Красноярск, 2003. – № 7. – С. 103-113.
7. Бондаренко Л.В. Вопросы теории и практики коллективного способа обучения : метод. рекомендации / Л.В. Бондаренко, М.А. Мкртчян. – Красноярск: КСХИ, 1988.

8. Бондаренко Л.В. Изучение текстов по методике Ривина : метод. рекомендации / Л.В. Бондаренко, М.А. Мкртчян. – Красноярск Дом политпросвещения Краевого комитета КПСС, 1989.
9. Бондаренко Л.В. Проблема рефлексии в практике коллективных учебных занятий / Л.В. Бондаренко, Е.А. Пономарева // Коллективный способ обучения. – Красноярск, 2005. – № 7. – С. 123-125.
10. Бондаренко Л.В. Самоуправление в коллективных учебных занятиях как одно из условий формирования отношений со-трудничества // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы республиканской науч.-практ. Конференции. – Красноярск, 1999.
11. Булимова Е. А., Бурков В. В., Казанцева Д. Б. Организационно-деятельностные игры как условие развития самоорганизации профессионала // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2013. – Т. 2. – №. 11. – С. 49.
12. Буряков В. Н. и др. Теория и практика развития современного образования в России. – 2017.
13. Волштейн Л.Л. Какой образ жизни строит КСО? // Коллективный способ обучения. – Красноярск, 2001. – № 6. – С. 108-112.
14. Горленко Н.М. В Ивановской сельской школе учатся без уроков / Н.М. Горленко, Г.В. Клепец // Народное образование. – 2005. – № 1. – С. 113-116.
15. Горленко Н.М. Особенности организации индивидуальной работы учащихся // Проблемы и достижения в реализации индивидуальных образовательных программ педагогов и учащихся (по материалам краевой науч.-практ. Конференции). – Красноярск, 2004. – С. 26-29.
16. Горленко Н.М. Принципы обучения как закономерности искусственного воздействия // Управление образовательным процессом в педагогическом вузе : материалы IV региональной науч.-метод. конференции. – Красноярск, 2003. – С. 7-8.

17. Горленко Н.М. Принципы обучения как руководство к действиям субъектов учебного процесса: проблемы определения // Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования : сб. статей. – Красноярск, 2004. – С. 16-26.
18. Горленко Н.М. Проблемы определения принципов обучения // Коллективный способ обучения. – Красноярск, 2003. – № 7. – С. 13-24.
19. Горностаев А.О. Методические рекомендации методистам и преподавателям ИПК по организации курсов повышения квалификации управленческих кадров на основе индивидуальных образовательных программ / А.О. Горностаев, С.М. Катыщук. – Красноярск, 2008. – 38 с.
20. Горностаев А.О. Сетевой университет руководителей // Развитие образования: методология, теория и практика управления. Формирование управленческой компетентности. – Красноярск, 2007. – С. 27-39.
21. Гребеник М. Э. Повышение компетенции педагогов в области информационно-коммуникационных технологий. [Электронный ресурс] / Гребеник МЭ // Сервис публикации документов. – 18.11. – 2014. – Т. 14.
22. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностная игра и развитие образования (технология прорыва в будущее). М. Независимый методологический университет, с. 1992 -191.
23. Дидактика коллективного способа обучения: сб. статей [по материалам ОДИ № 67] / ред.-сост. Н.М. Горленко, Д.И. Карпович, Г.В. Клепец. – Красноярск, 2009. – 54 с.
24. Долгова В. И., Мельник Е. В., Карахан Н. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях. – 2018.
25. Евсина Е. В. Непрерывное профессиональное образование как фактор развития межкультурной коммуникативной компетенции педагогов российских вузов // Университет XXI века в системе непрерывного образо. – 2017. – С. 127.

26. Ибраимов Х. И. Коммуникативная компетентность как механизм профессионального саморазвития будущего педагога. – 2016.
27. Иващенко А. В., Федосов А. В. Имитационное моделирование в задачах игротехники // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». – 2014. – Т. 1.
28. Казакевич Г.И. Некоторые представления о программной организации деятельности управления Назаровской районной системой образования./ с.? Настоящего сборника.
29. Калюжный А. Психология формирования имиджа учителя. – Litres, 2017.
30. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
31. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
32. Карпович Д. И. Становление экспериментальных площадок по созданию коллективных учебных занятий и перспективы их развития в школе №141 г. Красноярск // Коллективный способ обучения (КСО), № 1, 1995, с. 12-29.
33. КСО движение: морфология и регалии: материалы ОДИ № 56. – Красноярск, 2005. – 60 с.
34. Лебедева К. С. Организационно-деятельностная игра «сам себе журналист» в практике становления образовательной самостоятельности будущих педагогов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – №. 3 (17).
35. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
36. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
37. Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования: сб. статей. – Красноярск, 2004. – 112 с.
38. Методология, теория и практика коллективных учебных занятий : учеб.-метод. пособие / М.А. Мкртчян, Н.К. Анучина, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Д.И. Карпович, Г.В. Клепец, В.Б. Лебединцев, И.Г. Лит-

- винская, Л.П. Малашина ; под ред. Д.И. Карповича, В.Б. Лебединцева. – Красноярск, 2003. – 112 с.
- 39.Минов В. А. Вариант организации постоянно действующего семинара управляющих школой // Коллективный способ обучения, №1, 1995, с. 24-27.
- 40.Мищенко А. С., Ключкин В. И. Формирование компетенций и профессиональной культуры педагогов //Человек и образование. – 2013. – №. 3 (36).
- 41.Мкртчян М. А. Конец «Великой дидактики» великого Яна Амоса Коменского //Коллективный способ обучения. – 2016. – №. 16. – С. 3-15.
- 42.Мудрик А.В. О подготовке школьников к общению // Проблемы подготовки к общению. Таллинн, 1979.
- 43.Нейман Р. Р. Игровые технологии в преподавании прикладных дисциплин в высшей профессиональной школе //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №. 12-3. – С. 183-186.
- 44.Общие умения коммуникации: опыт формирования : сб. учеб.-метод. материалов / ред.-сост. О.В. Запятая, Н.М. Горленко. – Красноярск, 2009. – 236 с.
- 45.Организационно-деятельностные игры в образовании: сб. статей / М.А. Мкртчян, М.В. Минова, С.М. Катыщук и др. – Красноярск, 2001. – 100 с.
- 46.Панфилова, А.П. Игротехнический менеджмент : учебное пособие / А.П. Панфилова. – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.
- 47.Раджабова Р. В., Магомедова З. И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвузов в процессе патриотической деятельности //Высшее образование сегодня. – 2014. – №. 2. – С. 54-58.
- 48.Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога //Вопросы психологии. – 1990. – Т. 2. – С. 30-43.

49. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. Спб., 1999.
50. Тетерева А. М., Асташова Е. А., Ревякина Ю. Н. Организационно-деятельностная игра как метод мониторинга подготовки менеджеров // Концепт. – 2014. – №. S22.
51. Третьяк И. Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. – 2014. – №. 4 (9).
52. Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск : УдГУ, 2012. – 116 с.
53. Чистякова С. Н. Профессиональные компетенции педагога и новые стандарты // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – №. 4. – С. 14-17.
54. Щедровицкий Г. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. – Студия Артемия Лебедева, 2014.
55. Щедровицкий Г.П. Котельников С.И. Организационно-деятельностная игра, как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности/ /Нововведения в организациях. М.1983. с.33-54.
56. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра, как новая форма организации коллективной мыследеятельности/ /Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов. М.1983. с.153-178.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Функций дидактического коммуникативного воздействия педагога.

Функция	Проблемность	Диалогичность
Информационная	Информация проблемного характера	Информация стимулирующего характера
Организирующая		Организует индивидуальную, групповую работу Организует и регламентирует активность
	Нацеливает на работу, переключает, организует познавательную деятельность	
	Организует самоконтроль	Организует взаимоконтроль

Оценочно-корректирующая	Оценочная:	
	стимулирует самооценку	Стимулирует взаимооценку оценочное суждение
	Корректирующая	
	организует самокоррекцию	организует взаимокоррекцию
	корректирует действия учащихся	
Стимулирующая	Стимулирование учащихся через постановку проблем	Вопросно-ответное стимулирование
	Стимулирование внутренней мотивации	
Фасилитативная	Предупреждает ошибки, предоставляет выбор	Согласует действия с учащимися, обеспечивает психологический настрой
	Предупреждает ошибки, оказывает помощь, стимулирует желание учиться	
	Контролирует понимание, применение, выполнение, расширение знаний, умений, навыков	

Дневник наблюдений за моими умениями коммуникации

Задание: заполни анкету самостоятельно. Продолжай отвечать на вопросы каждый день. По окончании недели (курсов) проведи самоанализ рефлексивных текстов по выделенным критериям, результаты запиши в трёх рамках после каждого дня соответственно.

Ф.И.О. _____

Охарактеризуй свои умения коммуникации (что умеешь? Чего не умеешь? Что не совсем удаётся?) Как проявляются твои умения? Приведи примеры жизненных, учебных ситуаций

Понедельник

Как сегодня проявились твои умения коммуникации? Приведи конкретные примеры.

1.

2.

Вторник

Как сегодня проявились твои умения коммуникации? Приведи конкретные примеры

1.

2.

Среда

Как сегодня проявились твои умения коммуникации? Приведи конкретные примеры

1.

2.

