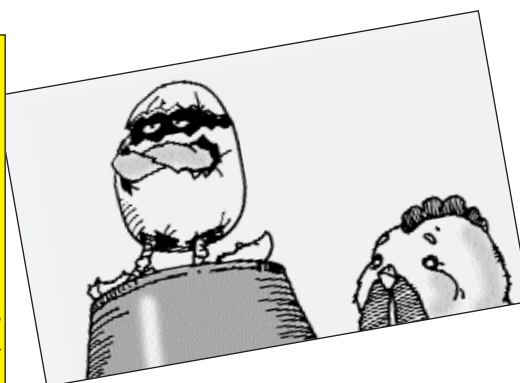


Теоретико-практические аспекты профессионально-педагогического общения

(Методический семинар-практикум)

Е.И. Шулёва,
Е.К. Майорова



Цель семинара-практикума: развитие профессионально-коммуникативной культуры педагогов.

Задачи:

1) уточнить содержание понятий *общение, профессионально-педагогическое общение, коммуникация, культура, культура общения, коммуникативная культура;*

2) уточнить специфику профессионально-педагогического общения;

3) развивать умения диагностики потенциальных возможностей личности в развитии ее коммуникативных и организаторских способностей с использованием методики КОС;

4) развивать умения анализировать и корректировать вербальное взаимодействие с использованием методики Н. Фландерса.

Ход семинара.

I. Организационная часть.

Участники семинара делятся на несколько творческих групп. Их состав на протяжении всего семинара остается неизменным. Каждая группа получает раздаточный материал. На отдельных листах выписаны определения основных понятий темы: «общение», «культура», «коммуникация», «коммуникабельность».

II. Понятие и сущность общения.

Задание творческим группам:

– Определите и сформулируйте, какие ассоциации возникают у вас при слове «общение» (используется методика игры «Снежный ком»).

– Запишите ваши ассоциации, выберите наиболее значимые и сформулируйте определение общения.

Многозначность понятия «общение» связана с его многофункциональностью. Для чего человеку общение?

Во-первых, оно выполняет важнейшую функцию регуляции совместной деятельности.

Во-вторых, общение служит установлению общности между людьми и самоопределению личности. Вне контактов с другими людьми человек не может существовать не только физически, но и психологически: ему необходима эмоциональная поддержка, ощущение своей значимости для других. Общение способствует проявлению индивидуальности человека.

В-третьих, общение – важнейший компонент познания, так как только через содержательное общение с другим человеком или продуктом его творческой деятельности мы получаем необходимые знания.

Задание творческим группам:

– Сравните определение общения, данное вашей группой, с определениями ученых (психологов, педагогов), выделите их сходные и отличительные признаки, сформулируйте окончательный вариант понятия «общение», аргументируйте свои выводы.

III. Понятие и сущность коммуникативной культуры.

В психолого-педагогической литературе наряду с понятием «общение» используется понятие «коммуникативная культура». Как соотносятся эти понятия?

Задание творческим группам:

– Проанализируйте определения коммуникации, коммуникабельности, культуры; сформулируйте определе-

ние коммуникативной культуры; сопоставьте понятия общения и коммуникативной культуры; сделайте вывод об их соотношении.

Коммуникативная культура включает личностные качества, ценностные ориентации, проявляющиеся в отношении к людям, а также владение техникой и инструментами общения: речью, мимикой, жестами, приемами и правилами общения.

IV. Универсальные правила и техники общения.

В теории общения существуют универсальные правила и техники общения, позволяющие регулировать межличностные отношения.

1. Правила общения:

- Говорить на языке партнера.

• Проявлять уважение к партнеру. Вербальные проявления этого правила имеют бесчисленное множество вариантов, в зависимости от ситуации и личности партнера по общению (например: «Мы обратились за советом именно к вам, потому что ваш профессиональный опыт очень ценен»). На невербальном уровне значимость партнера можно подчеркнуть тем, как ответственно вы отнеслись к данной встрече (предварительная подготовка, рабоче записи и т.п.).

• Демонстрировать общность интересов, целей, точек зрения, личностных особенностей и т.п. Прямо противоположное, неэффективное поведение – это подчеркивание различий. Часто это делается неосознанно. Представьте себе педагога, который заявляет родителям: «Ну, вы же инженеры, а я педагог, так что не говорите мне о воспитании!» После этой фразы о конструктивном общении не может быть и речи.

Демонстрация общности порождает такие феномены социальной психологии, как внутригрупповой фаворитизм и межгрупповая дискриминация. Внутригрупповой фаворитизм – явление, при котором члены определенной группы, опознающие друг друга как «своих», оказывают по отношению друг к другу психологи-

ческую протекцию. Внутригрупповой фаворитизм проявляется в интерпретации поступков. Например, два человека, один из которых «свой», совершают один и тот же поступок. Группа высоко оценит «своего», второго могут просто не заметить. Если человек по каким-то признакам определяется группой как представитель другого «лагеря», то его поступки будут интерпретироваться негативно, а успехи никем не будут восприняты всерьез. Это и есть межгрупповая дискриминация, выражающаяся в неприязненном выражении к «другому». Основанием для дифференциации могут выступать различные факторы: возрастной, профессиональный, национальный, религиозный и др.

- Проявлять интерес к проблемам партнера.

2. Техники общения.

Рассмотрим группу техник, объединенных общим названием «техники выравнивания напряжения». Напряжение может возникать постепенно, в процессе общения, или присутствовать изначально. В зависимости от вида напряжения меняется и способ его снятия. Существует целый ряд техник, позволяющих снизить нервное и психическое напряжение. Среди них:

- предоставление партнеру возможности выговориться;
- вербализация эмоционального состояния (своего или партнера);
- предложение конкретного выхода из создавшейся ситуации (когда напряжение достигает апогея);
- следование позиции «на равных» (одновременное подчеркивание значимости партнера и проявление уважения к нему).

V. Профессионально-педагогическое общение.

1. Определение понятия.

Задание творческим группам:

- Выделите особенности профессионально-педагогического общения и сформулируйте его определение.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение педагога с детьми в процессе

обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимся (А.А. Леонтьев).

Одна из сложнейших задач, встающих перед педагогом, – **организация продуктивного общения**, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений. Определить индивидуальный уровень развития коммуникативных и организаторских способностей можно при помощи методики КОС (авторы В.В. Синявский, Б.А. Федоришин), разработанной для диагностики потенциальных возможностей людей в развитии их коммуникативных и организаторских способностей. Она базируется на принципе отражения и оценки испытываемым некоторыми особенностями своего поведения в различных ситуациях.

Организаторские способности заключаются в умении влиять на людей для успешного разрешения ими определенных задач и достижения конкретных целей, в стремлении к проявлению инициативы, к выполнению общественной работы.

Коммуникативные способности характеризуются умением легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремлением к расширению сферы общения, к участию в общественных или групповых мероприятиях.

Инструкция. Вам предстоит ответить на ряд вопросов. В случае положительного ответа поставьте рядом с номером вопроса знак «+», в случае отрицательного – знак «-». Никаких дополнительных надписей и знаков делать не следует.

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство

обиды, причиненной Вам кем-то из Ваших товарищей?

4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?

5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств?

6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?

7. Верно ли, что Вам приятнее проводить время за чтением книги или каким-либо другим занятием, чем с людьми?

8. Если возникли помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?

9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?

10. Любите ли Вы организовывать и придумывать со своими товарищами различные игры и развлечения?

11. Трудно ли Вам включаться в новые для Вас компании?

12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?

13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?

14. Стараетесь ли Вы добиться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?

15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?

16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с Вашими товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?

17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться (побеседовать) с новым человеком?

18. Часто ли в решении важных дел Вы берете инициативу на себя?

19. Часто ли Вас раздражают окружающие Вас люди и хочется ли Вам побыть одному?

20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?

21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?

22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удается закончить начатое дело?

Таблица 1

Дешифратор			
коммуникативных склонностей		организаторских склонностей	
1 +	21 +	2 +	22 +
3 -	23 -	4 -	24 -
5 +	25 +	6 +	26 +
7 -	27 -	8 -	28 -
9 +	29 +	10 +	30 +
11 -	31 -	12 -	32 -
13 +	33 +	14 +	34 +
15 -	35 -	16 -	36 -
17 +	37 +	18 +	38 +
19 -	39 -	20 -	40 -

23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?

24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?

25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?

26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?

27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?

28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?

29. Считаете ли Вы, что Вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую компанию?

30. Принимали ли Вы участие в общественной работе в школе, классе, группе?

31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?

32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?

33. Чувствуете ли вы себя принужденно, попав в незнакомую компанию?

34. Охотно ли Вы организуете различные мероприятия для своих товарищей?

35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным (спокойным), когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у Вас много друзей?

38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих друзей?

39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

С помощью дешифратора (табл. 1) подсчитайте количество совпадающих с ним ответов. Оценочный критерий K выражается отношением количества совпадающих ответов по каждому разделу к максимально возможному числу совпадений ($K = 20$). Показатели будут варьироваться от 0 до 1 (это количественная характеристика). Для качественной стандартизации используются шкалы оценок (табл. 2).

Таблица 2

Шкала оценок коммуникативных склонностей

K	Оценка	Уровень
0,10–0,45	1	Низкий
0,46–0,55	2	Ниже среднего
0,56–0,65	3	Средний
0,66–0,75	4	Высокий
0,66–0,75	5	Очень высокий

Шкала оценок организаторских склонностей

K	Оценка	Уровень
0,20–0,55	1	Низкий
0,56–0,65	2	Ниже среднего
0,66–0,70	3	Средний
0,71–0,80	4	Высокий
0,66–0,70	5	Очень высокий
0,71–0,80		

Методика констатирует лишь наличный уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей в данный период развития личности. При наличии мотивации, целеустрем-



ленности и надлежащих условий деятельности данные склонности могут развиваться.

2. Стили педагогического общения.

Коммуникативная культура педагога проявляется в индивидуальном стиле его общения с детьми. В.А. Кан-Калик рассматривает стиль общения как «индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся». В стиле общения находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей педагога;
- сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- творческая индивидуальность педагога;
- особенности ученического коллектива.

Наиболее часто стиль общения определяют на основе стиля руководства, т.е. по тому, как ведет себя человек в роли руководителя в процессе совместной деятельно-

сти. Существует три основных стиля руководства: авторитарный, демократичный, попустительский.

Авторитарный стиль. Высокий уровень контроля, холодные отношения. Жесткое управление. Педагог отдает приказы и ждет, чтобы они были в точности выполнены. Закрыт для общения с детьми, устанавливает правила и не допускает их обсуждения, позволяет детям лишь в незначительной степени быть независимыми. Педагог не только определяет общие цели работы, но и указывает на способы выполнения задания. Такой подход снижает деятельностную мотивацию, так как ребенок не знает цель выполняемой им работы в целом и функцию каждого этапа. Любая инициатива ребенка рассматривается как проявление своеволия. Авторитарный педагог, как правило, субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывает замечания не столько по поводу работы, сколько относительно личности воспитанника. Педагог недооценивает воспитанников по таким параметрам, как коллективизм, самостоятельность, инициативность, требовательность. Одновременно педагог данного типа склонен оценивать детей как импульсивных, ленивых, недисциплинированных, безответственных и т.д. Дети боязливы, раздражительны, пассивны, зависимы, агрессивны, неуправляемы.

Демократичный стиль. Высокий уровень контроля, теплые отношения. Педагог признает и поощряет растущую автономию своих воспитанников. Оценивает факты, а не личность. Открыт для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения; допускает изменения своих требований в разумных пределах; дети превосходно адаптированы: уверены в себе, у них развит самоконтроль и социальные навыки, они инициативны, общительны.

Попустительский стиль. Низкий уровень контроля. Педагог слабо или совсем не регламентирует поведение воспитанников, практически устраняется от учебно-воспитательного про-

цесса, снимая с себя ответственность за происходящее, безразличен к результатам труда. У такого педагога отсутствуют адекватные знания о взаимоотношениях воспитанников, способность позитивно влиять на становление личности ребенка. Дети по отношению к такому педагогу допускают беспричинную грубость, бунт или безразличие, теряют интерес к изучаемому предмету.

3. Специфические функции педагогического общения (по В.Ю. Питюкову).

- Открытие ребенка на общение – с одной стороны, создание комфортных условий для ребенка на занятии и во время воспитательных мероприятий, так как в состоянии психологической раскрепощенности дети активнее развиваются, смелее проявляют себя. С другой стороны, без реализации этой функции не удастся выявить отношение ребенка к педагогу, а поведенческие реакции, как известно, могут определяться и скрытыми мотивами. Например, внешне благополучные взаимоотношения педагога и ребенка могут иметь в своей основе заискивание и желание понравиться со стороны последнего.

- Соучастие ребенка в педагогическом общении. На занятии ребенок должен усвоить учебный материал и включиться в те формы работы, которые ему предлагает педагог, как бы «навязывая» ребенку общение, которое время от времени ставит его в затруднительное положение, так как оказывается нехарактерным, несвойственным ему. Реализуя «соучастие», педагог помогает ему справиться с этими трудностями.

- Возвышение ребенка в педагогическом общении понимается не как завышенная оценка, а как стимулирование ценностных новообразований.

4. Реализация функций педагогического общения.

1. Функция «открытие ребенка на общение» реализуется через следующие операции.

А. Выбор пластической позы. Оптимальная поза педагога на

занятии выглядит так: руки опущены вдоль тела или немного согнуты в локтях, ладони время от времени поворачиваются к аудитории, пластика плавная, для привлечения внимания делается несколько шагов к аудитории, для ослабления – от аудитории.

Трансляция информации при помощи пластического образа влияет на настроение, самочувствие партнера по общению, поэтому поза педагога на занятии создает для детей либо комфорт, либо дискомфорт и тем самым способствует или препятствует их открытию на общение.

Упражнение для участников семинара: сказать несколько комплиментов участникам, находясь в позе льва (широко расставленные руки упираются в край стола). В голосе проявляется неискренность, сарказм и другие интонации, снижающие доверие слушателей.

Б. Подача информации с позиции «мы». Реализация этой операции становится возможной при устранении барьеров:

- физического – он возникает при нарушении границы личного пространства, которое воспринимается как вызов, как посягательство на личную свободу (нависающая фигура педагога над сидящим ребенком);

- социального – когда педагог занимает позицию, выражаемую словами: «Молчите, вы мне мешаете работать...»;

- терминологического – если педагог использует в речи много научных терминов, то дети «зажимаются», не желая выглядеть невежами.

В. Установление личного контакта. Для этого можно использовать разные способы:

- вербальный контакт осуществляется посредством слов. Это может быть обращение к человеку по имени, безличное обращение («Пожалуйста...», «Будь любезен...»), просьба и т.п. К этому виду контакта тяготеют так называемые аудиалы, люди с доминирующим развитием слухового восприятия;

– визуальный контакт – это контакт глаз: человек взглядом передает свое настроение, симпатию или требование. Не случайно в начале урока педагог просит детей подняться для приветствия. В этот момент их глаза находятся примерно на одном уровне, что способствует визуальному общению;

– тактильный контакт производится через прикосновение и является наиболее тонким и даже интимным видом коммуникации. К этому виду связи в большей степени тяготеют дети дошкольного и младшего школьного возраста, а также взрослые люди, называемые кинестетиками.

Педагог должен в совершенстве владеть всеми видами установления контакта.

2. Функция «соучастие ребенку» реализуется через следующие операции:

А. Демонстрация расположения. Это пластико-мимическое выражение симпатии к собеседнику с целью создания благоприятной атмосферы для общения. По собственным эмоциональным затратам человека эта операция очень «экономична», так как срабатывает эффект «отзеркаливания»: демонстрируя свое чувство благожелательности, человек в ответ получает ту же реакцию, которая усиливает его положительные эмоции.

Б. Проявление интереса. Эта операция проявляется в умении слушать и умении задавать вопросы. Именно эти два профессионально значимых качества слабо развиты у педагогов. Умение задавать вопросы проявляется в процессе свободного, ненормированного общения, когда собеседники, обмениваясь информацией, демонстрируют свой интерес, обращаются друг к другу, надеясь услышать что-то новое по обсуждаемой проблеме. Умение задавать вопросы основывается на умении слушать – не слушать или делать вид, что слушаешь, а именно воспринимать информацию, обнаруживать и осознавать смысл, отношение, подтекст, юмор и др.

Упражнение «Умеем ли мы слу-

шать?». Ведущий выбирает из находящихся в аудитории 6–7 человек и просит их после прослушивания инструкции выйти за дверь. Оставшимся в аудитории и одному из членов группы зачитывается история (текст можно написать самим). Повествование должно быть динамичным, со множеством как лишних, так и важных деталей, с двусмысленными поворотами сюжета и не очень длинным. Затем приглашается один из вышедших и тот, кто слушал историю, пересказывает ему максимально близко к тексту все, что ему удалось запомнить. Вносить в рассказ свои подробности и детали нельзя. Затем в аудиторию приглашается следующий участник и ему будет рассказана та же история тем, кто вошел первым. Условие то же – излагать максимально близко к услышанному. После пересказа последнего участника ведущий повторяет весь текст и присутствующие обсуждают произошедшие с ним перемены и их причины.

В. Оказание помощи. Мера нашего желания помочь определяется разными факторами. Момент обращения и фраза в ее лексическом, содержательном и интонационном аспектах должны быть продуманы: «Давай помогу...», «Позволь мне помочь тебе...», «Мне бы так хотелось тебе помочь...».

3. Функция «возвышение ребенка» реализуется через следующие операции:

А. Принятие ребенка как он есть. Диагностика позволяет определить сильные и слабые стороны в развитии личности ребенка. Стимулирование позитивных новообразований осуществляется через анализ достижений ребенка.

Б. Просьба о помощи. Помощь должна быть посильна для ребенка, во-первых, и должна реально осуществляться, во-вторых. Цель: создание положительной репутации, повышение самооценки.

В. Поддержание оптимистического рубежа. Педагог, не видящий перспективы своих отношений с детьми,

не может дать им элементарные знания, так как пессимизм встает непреодолимой преградой на пути всякой деятельности.

VI. Технология проведения методики анализа вербального взаимодействия Н. Фландерса.

На следующем этапе семинара мы познакомили педагогов с особенностями проведения методики анализа вербального (речевого) взаимодействия Н. Фландерса (модифицированной А.А. Реаном). Анализ помогает выявить стиль педагогического общения, однотипные варианты взаимодействия, позицию педагога по отношению к детской инициативе, удельный вес речи педагога, уровень речевой активности детей.

Методика анализа вербального взаимодействия на занятии в школе, предложенная американским психологом Н. Фландерсом, пользуется большой популярностью не только в США, но и в ряде других стран. В основу данной методики положены принципы формализованного наблюдения. Анализ вербального взаимодействия происходит по десяти позициям: семь из них характеризуют речь учителя, две – речь учащихся и одна – паузу в вербальном взаимодействии, момент молчания. Реализация той или иной категории анализа (позиции) фиксируется каждые 3–5 секунд (разумеется, в конкретном случае интервал должен быть выбран исследователем заранее и оставаться постоянным на протяжении всей процедуры).

В России методику Н. Фландерса поначалу применяли в оригинальном варианте, однако вскоре психологи А.А. Реан и Я.Л. Коломинский пришли к необходимости ее модификации. При этом они исходили из следующих предпосылок.

Во-первых, категории, описывающие речь преподавателя, не учитывают функциональной направленности того или иного высказывания. Между тем в такой ситуации, например, как постановка вопроса, это совершенно необходимо. Вопрос нужен

для того, чтобы продиагностировать учащегося, и для того, чтобы побудить его к какой-то деятельности, способствуя, таким образом, осуществлению коррекции. Указанные моменты не находят отражения в методике Н. Фландерса, что существенно ограничивает ее возможности и понижает практическую ценность.

Во-вторых, российские психологи сочли целесообразным ввести в рассмотрение еще две категории. Первая связана с речью учащихся («ответ товарищу»), вторая – характеризует паузу. Н. Фландерс рассматривает паузу как замешательство, непродуктивную потерю времени. В модификации А.А. Реана и Я.Л. Коломинского ей отводится роль потенциального продуцента коммуникативных значений, что заметно расширяет возможности методики в сфере обработки информации.

Таким образом, в модифицированном варианте методики используется 12 категорий анализа. При этом учет функциональной направленности (презентативной, интенсивной, корректирующей и диагностирующей) привел к расщеплению некоторых категорий речи преподавателя на несколько подкатегорий. С учетом этих поправок методический инструментариум расширяется до двадцати аналитических позиций.

Категории анализа вербального взаимодействия, вариант F-R (Фландерс – Реан):

1. Восприятие чувств. Эмпатия. Речь идет о восприятии педагогом настроений учащихся, а также о его вербальной реакции на эти настроения.

2. Похвала или подбадривание. В речи могут быть выражены как просто, так и очень коротко, даже одним или двумя словами.

3. Принятие идей учащихся, их дальнейшее развитие и дополнение. Впрочем, как только педагог, оттолкнувшись от мысли учащегося, переходит к изложению собственных идей, его речь становится принадлежностью категории 5.

4. Постановка вопросов педагогом (4i 4d 4k):

а) реализация интенсивной (i) функции: педагог задает учащимся (или учащемуся) вопрос или формулирует проблему. В случае если ставится проблема, возможен относительно протяженный отрезок непрерывной вербальной активности педагога. Функциональная направленность данной категории состоит в том, чтобы побудить учащихся к самостоятельной деятельности – решению задачи, обдумыванию проблемы, переработке материала и т.д.;

б) реализация диагностирующей (d) функции: постановкой вопроса педагог должен косвенно скорректировать ход мыслей или рассуждений учащихся в процессе решения задачи, если они идут в неправильном направлении. При этом со стороны педагога не должно быть прямого указания на ошибочность рассуждений учащихся.

5. Сообщение информации (5р 5k):

а) реализация презентативной (р) функции: преподаватель сообщает учащимся отдельные факты или систему фактов, элементы нового теоретического знания (формулы, законы), исторические сведения;

б) реализация корректирующей (1k) функции: в данном случае преподаватель сообщает учащимся дополнительную информацию, имея в виду, что с ее помощью они осознают ошибочность или недостаточность своих рассуждений и смогут выбрать верный путь.

6. Дача указаний или распоряжений (6i 6k 6р):

а) реализация интенсивной (i) функции: речь педагога преследует цель побудить учащихся к какой-либо деятельности, как-то: выполнение задания, размышление над проблемой, ее обсуждение и т.д.;

б) реализация корректирующей (k) функции: речь педагога направлена на коррекцию хода решения задачи учащимися, хода обсуждения проблемы, способа, направления работы с литературой, с приборами в лаборатории и т.д.;

в) реализация презентативной (р) функции: речь педагога совмещает в себе информативную и организующую функции и, следовательно, не может быть отнесена к пунктам а) и б). Это указания типа: «Встаньте», «Сядьте на свое место», «Уберите со столов конспекты и учебники» и т. д.

7. Критика или защита педагогом собственных утверждений (7р 7i 7k 7d). В зависимости от конкретного содержания речи преподавателя, в данной категории анализа могут быть реализованы все четыре функции: презентативная, интенсивная, корректирующая и диагностирующая (р, i, k, d).

8. Ответ учащегося педагогу. К данной категории помимо непосредственного ответа на вопрос мы относим и решение любой поставленной перед учащимися проблемы при условии, что ход рассуждений при этом последовательно вербализован (например, в процессе решения задачи на доске и т. д.).

9. Спонтанная речь учащегося. Имеется в виду такое проявление вербальной активности учащихся, которое не является реакцией на прямое указание педагога. Сюда следует отнести реплики с мест, замечания на рассуждения отвечающего товарища, предложения по решению проблемы или задачи и т. д.

10. Пауза – замешательство. В данном случае подразумевается «непродуктивная» пауза в вербальном взаимодействии преподавателя с учащимися, связанная с потерей времени учебного занятия.

11. Потенциально продуктивная пауза. В отличие от пункта 10 речь идет о такой паузе в вербальном взаимодействии, которая запланирована преподавателем целенаправленно. Время расходуется на обдумывание учащимися вопроса, проблемы или задачи, на попытку их самостоятельного решения, на проработку литературы и т.д.

12. Ответ учащегося товарищу. Методика анализа вербального взаимодействия используется для характе-

ристики целостного, логически завершеного занятия. Исходя из этого запись должна вестись непрерывно, с начала и до конца занятия.

Фиксация проводится через каждые 5 секунд. Для удобства запись ведется на листе миллиметровой бумаги, по вертикали (столбцами). Каждая клетка на листе соответствует интервалу в 5 секунд. В клетку вписывается номер той категории, которая реализуется в этот отрезок времени: 1 – эмпатия, 2 – похвала и т. д. Причем если в данной категории учитывается функциональная направленность, то цифра дается с индексом (р, i, k, d). Например, запись 5р означает, что в сообщении преподавателем какой-либо информации была реализована презентативная функция. В том случае, если одна и та же категория непрерывно реализуется более 5 секунд, в нижеследующие клетки вписываются стрелки, указывающие на это. Например, если в одной клетке стоит цифра 8, а в трех нижеследующих – стрелки, это означает, что учащийся непрерывно отвечал в течение 20 секунд (четыре клеточки по 5 секунд каждая).

Так как исследователю на первых этапах трудно удержать в памяти все цифровые обозначения, рекомендуется в процессе исследования иметь перед собой на столе лист с соответствующей расшифровкой. Применение такой методики требует специальных навыков, поэтому целесообразно на нескольких занятиях провести пробное протоколирование, не предусматривающее использования этих данных для анализа.

В том случае, если исследователя интересует не развертка всего занятия в целом, а только временной аспект отдельных категорий, то процедуру записи можно упростить. Для этого достаточно разбить лист бумаги на 20 клеток и в каждой из них отмечать реализацию той или иной категории. Впрочем, такая форма записи несколько снижает информативность методики.

VII. Заключительная часть.

В этой части семинара нами было проведено упражнение «Три шапки». Цель его – контроль качества усвоения материала и активизация деятельности участников семинара. Каждый из них на трех полосках бумаги пишет по одному вопросу по следующим категориям:

- 1) вопрос, проверяющий знания теоретических аспектов семинара;
- 2) вопрос, затрагивающий аспекты, которые остались недостаточно ясными;
- 3) оценочные суждения по организации, выбору темы, содержания, методики проведения семинара.

После этого полоски скатывают в трубочки и кладут в три шапки. Каждый из участников семинара достает из любой шапки листок и, в зависимости от его содержания, отвечает на вопрос или выражает свое отношение к обозначенной проблеме.

Литература

1. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н. Основы самосовершенствования. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998.
2. Гатальская Г.В., Крыленко А.В. В школу – с радостью. – Минск: Амальфео, 1998.
3. Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем. – М.: ТЦ «Сфера», 2000.
4. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2001.
5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная психологическая психология. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999.
6. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду. – М.: Пед. о-во России, 2000.

Е.И. Шулёва – канд. пед. наук, доцент
Магнитогорского государственного педагогического университета;

Е.К. Майорова – педагог-психолог, г. Магнитогорск.