

БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА ДИРЕКТОР ШКОЛЫ

педагогика

№ 3, 2016



Е.В. Коротаева

Организация взаимодействий  
в образовательном процессе  
школы



БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА ДИРЕКТОР ШКОЛЫ

педагогика

№ 3, 2016

**Е.В. Коротаяева**

**Организация взаимодействий  
в образовательном процессе  
ШКОЛЫ**

Ответственный редактор —  
кандидат педагогических наук М.А. Ушакова

Москва • «СЕНТЯБРЬ» •

УДК 373.3/.5.02  
ББК 74.202.4  
К68

Библиотека журнала «Директор школы» основана в 1995 году.  
Выходит 8 раз в год.

К68      Е.В. Коротаева  
Организация взаимодействий в образовательном  
процессе школы — М.: Сентябрь, 2016. — 192 с.  
ISBN 978-5-88753-168-7

Педагогика взаимодействия различных субъектов образовательного процесса признается сегодня одной из наиболее актуальных проблем развития школы. Автор книги детально описывает особенности различных видов педагогических взаимодействий, раскрывает в этой связи роли субъектов образовательного процесса и предлагает многочисленные способы построения конструктивных взаимодействий в школе: общение, диалог, учебное сотрудничество, интерактивное обучение и др. Предлагаемые материалы могут быть использованы непосредственно в образовательном процессе с целью организации дискуссионных клубов, педагогических гостиных и других форм эффективного взаимодействия.

Пособие адресовано руководителям образовательных учреждений, педагогам и другим категориям педагогических работников.

УДК 373.3/.5.02

Е.В. Коротаева  
© Издательская фирма «Сентябрь», 2016

Москва, 2016

# Содержание

<b>Введение</b> .....	<b>4</b>
<b>Научные основы педагогики взаимодействий</b> .....	<b>9</b>
Развитие педагогики взаимодействий .....	9
Определение педагогического взаимодействия .....	20
Типы и виды взаимодействий .....	31
Тактика и стратегия взаимодействий учителя и ученика .....	43
<b>Практика педагогических взаимодействий</b> .....	<b>57</b>
Общение как основа взаимодействий .....	57
Диалог в образовательном процессе .....	70
Учебное сотрудничество: основания и возможности .....	82
Оценка как процесс и результат учебных взаимодействий .....	94
<b>Проблемы и перспективы педагогики взаимодействий</b> ....	<b>106</b>
Технология интерактивного обучения .....	106
Реалии и проблемы интерактивного обучения .....	120
О дидактическом взаимодействии в дистанционном обучении .....	129
<b>Заключение</b> .....	<b>140</b>
<b>Приложения</b> .....	<b>143</b>
Приложение I. Учебная программа дополнительного профессионального образования .....	143
Приложение II. Матричный анализ урока .....	154
Приложение III. Методические разработки для занятий с педагогами школы .....	165
Приложение IV. Игры на развитие межличностного взаимодействия .....	177
<b>Рекомендуемая литература</b> .....	<b>187</b>

## Введение

*Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь.*

*В. Ключевский*

**П**роблема взаимодействий в окружающем пространстве относится к тем, актуальность которых не нуждается в особых доказательствах, поскольку все сущее вокруг нас находится в постоянном взаимообусловленном движении.

Взаимодействие в различных его проявлениях формирует личностное пространство человека. Еще древние философы утверждали: вещь познается только в момент ее связи с другими вещами. То же относится и к сфере межличностных коммуникаций: характерные особенности личности проявляются в процессе контактов, взаимодействия с другими людьми. Но в одних взаимодействиях индивид выступает как активный их участник, влияющий на форму и содержание совместной деятельности, а в других — в качестве пассивного объекта, зрителя, исполнителя.

С развитием науки меняются механизмы изучения явлений, обоснование их причин и последствий,

позволяющие познать то или иное проявление взаимодействия в его объемности и глубине.

Очевидно, что исследование взаимодействий в образовательном процессе было, есть и будет одной из вечных проблем педагогики.

Что же означает взаимодействие для учителя, педагога, работника образовательной сферы? Это явление новое, устоявшееся или динамично меняющееся? Действительно ли это базовая категория педагогики или только считается таковой? Касается ли оно отношений учителя и ученика или охватывает достаточно большой круг междисциплинарных проблем социального, психологического или даже философского характера? Что включено в педагогическое взаимодействие: любые контакты в образовательном процессе или только те, которые стимулируют развитие и саморазвитие субъектов учебно-воспитательных ситуаций? Каковы продуктивные формы педагогического взаимодействия в процессе обучения?

Количество вопросов явно показывает, что возникает необходимость в обобщении и систематизации материалов, способных помочь в поисках соответствующих ответов. Действительно, всему свой час: когда-то наступает время разбрасывать камни, а когда-то — их собирать...

Интерес к исследованиям в области человеческих взаимодействий неуклонно растет. Это связано с изменениями в социокультурной ситуации, ориентацией науки на исследование проблем, касающихся личности, на тенденции гуманизации и гуманитаризации в образовании и т.д.

Результативность и эффективность решения множества профессиональных задач, по признанию ученых, сегодня зависят не только от индивидуальных качеств и умений индивида, но и от его готовности и умения включиться в совместную деятельность на уровне партнерства, сотрудничества, сотворчества, от сформированной культуры социального поведения. Интерес к исследованию взаимодействий в последнее время возрос еще и потому, что динамично расширяется коммуникативная сфера, появляются новые формы контактов, расширяются возможности не только непосредственной, но и опосредованной (дистантной, виртуальной и пр.) совместной деятельности.

Именно эта социально значимая перспектива просматривается в федеральных государственных образовательных стандартах

(ФГОС), где обращение к необходимости готовить обучающегося к межличностным взаимодействиям видно на каждой ступени образования.

*ФГОС дошкольного образования предполагают:*

- развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками;
- формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации.

*ФГОС начального общего образования охватывают:*

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;
- готовность слушать собеседника и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;
- определение общей цели и путей ее достижения, умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности.

*ФГОС основного общего образования включают в себя:*

- освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества;
- формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;
- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, со взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности.

*ФГОС высшего образования (направление «Педагогика») охватывают:*

- общекультурные компетенции: способность к коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, способность работать в команде,
- общепрофессиональные компетенции: готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса;
- профессиональные компетенции: готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса, способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность и др.

Перечисленные требования ФГОС к обучению показывают, что на каждой ступени важнейшими составляющими обучения являются готовность и умение вести диалог, вступать в сотрудничество со сверстниками и взрослыми, осознавать свою роль в жизни общества и т.д.

Вот поэтому организация взаимодействий в педагогическом процессе и как деятельность, и как результат обучения является одним из востребованных направлений современной образовательной науки и практики.

Собственно, взаимодействия и организуют сам процесс обучения в разнообразных его проявлениях: реальных (здесь и сейчас) и опосредованных (дистанционных), активных (субъектных) и пассивных (объектных), кратковременных (занятие, урок) и долговременных (весь процесс обучения) и т.д.

И для того чтобы сделать процесс взаимодействия субъектов образования более продуктивным, увлекательным, целесообразным, необходимо, чтобы ведущий этого процесса (учитель, преподаватель) имел представление о вариантах оптимизации этих взаимодействий, о зонах риска, об эффективных способах построения межличностных коммуникаций в рамках образовательного процесса и т.д.

Этим вопросам мы посвятили предлагаемую читателю книгу.

Сегодня ощущается потребность в переосмыслении многих, ставших привычными понятий и явлений образовательного пространства. Несомненно, что к ним относится и педагогическое взаимодействие.

Именно готовность к взаимодействию позволяет человеку социализироваться, выстраивать свои отношения, свои взаимодействия с окружающим миром, с людьми и с самим собой. Этот подход



обозначен в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где указывается, что образование должно «содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями».

Это и есть важнейшие ориентиры развития отечественной системы образования, где роль педагогики взаимодействий трудно переоценить.

# Научные основы педагогики взаимодействий

## Развитие педагогики взаимодействий

**О**бласть педагогических взаимодействий практически безгранична, поскольку вбирает в себя все то, что касается процессов образования, обучения, воспитания, формирования коллектива (класса, школы), управления образованием, государственной политики образования и т.д. Но приоритет здесь все же отдается сфере человеческих взаимоотношений.

Обратимся к трактовке самого словосочетания «педагогическое взаимодействие».

Слово «взаимодействие», в свою очередь, составлено из двух корней — «взаим-» и «действие». Взаимный, согласно словарю С. И. Ожегова, означает «обоюдный, касающийся обеих сторон». Здесь необходимо сделать следующую оговорку: в педагогическом взаимодействии предполагается участие различных сторон, но это вовсе не означает, что этих сторон может быть только

две (как на это указывает определение «обоюдный»). Само педагогическое взаимодействие — явление чрезвычайно разностороннее. Оно включает в себя: контакт в диаде (два участника, прямо или опосредованно включенные в учебный процесс), триаде (и далее по увеличению количества участников: учитель, ученик, родитель или психолог, завуч и др.), группе как совокупном субъекте, различающемся по составу, по характеру выполняемой деятельности (ученические коллективы, педагогический коллектив, родительский комитет, единый школьный коллектив и т.п.). Кроме того, педагогическое взаимодействие включает в себя сложную взаимосвязь общественных явлений — системы образования, общества, социального заказа и пр. Следовательно, в зависимости от конкретной ситуации количество сторон может быть самым различным, в том числе и выходящим за рамки двусторонних контактов.

«Действие» в словаре Ожегова представлено в различных значениях: 1) проявление какой-нибудь энергии, деятельности, а также сама сила, деятельность, функционирование чего-нибудь (привести в действие, продлить действие договора и пр.); 2) результат проявления деятельности чего-нибудь, влияние, воздействие (действие лекарства); 3) поступки, поведение (самовольные действия); 4) события, о которых идет речь (действие происходит в XV столетии); 5) часть драматического произведения (драма в двух действиях) 6) основной вид математического вычисления (четыре действия арифметики).

Педагогическое взаимодействие как бы вбирает в себя все вышеуказанные значения: оно сопровождается определенной энергией, проявляемой со стороны участников, не обходится без процессов влияния и воздействия (остается открытым вопрос, всегда ли оправданно их применение), отражается в поступках и поведении детей, подростков, педагогов, родителей, складывается в памятные события, иногда формирует традиции, связанные с развитием коллектива, основывается на конкретных учебных действиях, связанных в том числе и с действиями сложения, вычитания, деления, умножения.

Определение «педагогическое» указывает на сферу реализации взаимодействия, таким образом, прилагательное центрирует внимание на собственно педагогической — образовательной, познавательной, воспитательной, учебной и т.д. — науке и практике.

Практически впервые к педагогическому взаимодействию обратился Ю. К. Бабанский, трактуя его как «взаимную активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе наиболее полно отражается термином педагогическое взаимодействие».

Основу взаимодействия, согласно педагогическому подходу А. В. Мудрика, составляет личностный подход, который является «базовой ценностной ориентацией педагога, определяющей ведущую его ориентацию на развитие личности воспитанника, а также стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений».

Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе одновременно происходит в разных системах: между школьниками (между сверстниками, старшими и младшими), между педагогами и учащимися, между учителями\*.

Характеристика упомянутых и других точек зрения свидетельствует о самых разнообразных основаниях в подходах к осмыслению феномена взаимодействия. Поэтому возникает потребность в более конкретной характеристике педагогического взаимодействия через сопоставительный анализ с ближайшими понятиями, которые широко используются в психолого-педагогической и социально-педагогической литературе: взаимосвязь, взаимоотношение, воздействие и пр. Такой анализ позволит уточнить характерные черты педагогического взаимодействия.

*Взаимосвязь и взаимодействие.* По отношению к взаимосвязи психолого-педагогическое взаимодействие всегда детерминировано определенной целью — передачей знаний и общественного опыта. Нетрудно оказаться связанным с каким-либо явлением, однако чтобы вступить с ним во взаимодействие, необходимо иметь цель, осознавать взаимообусловленность совместной деятельности, планировать достижение предполагаемого результата и т.д. Так, учащиеся и педагоги школы находятся во взаимосвязи (временной, пространственной, функциональной и т.д.), но это вовсе не означает, что они непосредственно взаимодействуют друг с другом.

---

\* Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе. М., 2000. С. 41–42.

*Взаимоотношения и взаимодействие.* Взаимоотношения — это специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность одновременного или отсроченного ответного личностного отношения. Взаимоотношения могут носить как официальный (подчинение, управление и пр.), так и неофициальный характер (дружба, любовь, вражда и т.д.).

Известно, что учителя, придерживающиеся в поведении либерального стиля, обычно ориентированы на установление доброжелательных отношений с учениками. Таким педагогам бывает нелегко в жестких рамках решения дисциплинарных проблем. В этом случае процесс учебной деятельности устраивает обе стороны, но результаты могут оказаться неудовлетворительными: неважные оценки за контрольные работы, сбои на вступительных экзаменах, вынужденное обращение за помощью к репетиторам и т.д.

Вот почему по сравнению с взаимоотношениями взаимодействия носят более целенаправленный, продуктивный характер. Это вовсе не означает, что взаимодействия лучше взаимоотношений, поскольку многое зависит от цели контакта. Если предполагается общение с психотерапевтом, то очевидно, что определяющим будет именно характер взаимоотношений; если же необходимо достигнуть определенного конечного результата, то, безусловно, ведущими становятся совместные действия субъектов.

По сравнению с взаимодействием взаимоотношения носят более эмоциональный и порой менее управляемый характер, при этом они могут способствовать эффективности или затруднять процесс совместной деятельности.

*Взаимодействие и развитие.* Взаимодействие, в том числе и педагогическое, направлено на создание относительно сбалансированного (временного или устойчивого) состояния участвующих сторон. Развитие, понимаемое как необратимое направленное изменение объектов, в результате которого возникает их новое качественное состояние, часто нарушает установленный баланс состояний. Толчком к дальнейшему развитию состояния взаимообусловленного покоя могут послужить ситуации, возникающие как внутри системы, так и за ее пределами.

Известен хрестоматийный пример, когда «в одном из классов американской средней школы появился психолог, чтобы провести

исследование умственных способностей детей. После соответствующих тестов он объявил имена тех, кто показал наиболее высокий коэффициент интеллектуальности (IQ). При этом он сознательно совершил подлог: среди тех, кого он назвал самыми умными, более половины в действительности обладали средними или невысокими умственными возможностями. Через год, придя в ту же школу, он обнаружил, что все те, кому он создал репутацию наиболее умных, являются лучшими учениками в классе. А ведь о его подлоге никто не знал! Следовательно, репутация создала у слабых иной „Я-образ“, побудивший их с интересом и старанием относиться к учебе». Иными словами, результаты тестирования оказались тем фактором, который нарушил сложившееся позиционирование участников педагогического взаимодействия и стимулировал школьников к саморазвитию.

*Влияние и взаимодействие.* В психологии влияние означает зависимость изменения в поведении, установках и пр. одного индивида в процессе контакта с другим человеком или социальной группой. Влияние может быть направленным (убеждение, внушение) и ненаправленным (подражание, заражение). Педагогическое взаимодействие, как правило, отличается большей, нежели влияние, регламентированностью, продиктованной самой структурой образовательного процесса: кто, когда, с какой целью, на основании какого содержания и т.д. вступает в процесс совместных действий.

Влияние и взаимодействия во многом взаимообусловлены. Они могут быть равнозначны, усиливая и подкрепляя друг друга.

Однако влияние может следовать за взаимодействием, если, например, ценностные ориентации педагога, работающего со своими учениками, не сразу, а по прошествии какого-то времени начинают оказывать влияние на формирование их мировосприятия.

Но и влияние может предшествовать взаимодействию. Так, в подростковом возрасте при выборе вуза, колледжа на выпускника школы оказывают влияние самые различные субъекты, события, СМИ и т.д. А уже после, приняв решение, абитуриент начинает выстраивать свои взаимодействия для осуществления поставленной цели.

Говоря о ненаправленном и направленном влиянии, нельзя не обратиться к явлению фасилитации, которое проявляется в повышении продуктивности и скорости деятельности под влиянием окружающих людей или представляемого образа другого

человека. Не вызывает сомнений, что образ педагога, перцептивно воспринятый и зафиксированный в сознании ученика, оказывает влияние (различное по силе в зависимости от типа нервной системы последнего) на характер выполняемой деятельности, складывающихся взаимоотношений в процессе совместной учебной деятельности.

Именно потому в последнее время заговорили о том, что педагог должен нести в себе фасилитирующие — поддерживающие, одобряющие, конструктивные установки (в противовес ингибции, подавляющей продуктивность деятельности).

Характеризуя образ педагога-фасилитатора, К. Роджерс и Д. Фрайберг настаивают на том, что доминирующим приемом здесь является «одобрение ученика — одобрение его чувств, его мнений, его личности. Это забота, но забота не собственническая. Это принятие другого человека как автономной личности, обладающей собственной ценностью. Это базовое доверие — изначальная вера в то, что другому человеку можно доверять. Эта установка — назовем ли мы ее одобрением, принятием, доверием или как-то иначе — проявляется множеством очевидных способов. Учитель, в определенной мере обладающий этой установкой, вполне принимает опасения и колебания ученика, когда тот сталкивается с новой задачей, равно как и удовлетворение, которое ученик испытывает от своих достижений. Такой учитель способен принять временное безразличие ученика, его сумасбродное стремление к исследованию пустяков, равно как и его целенаправленные попытки достичь важных целей»\*.

Практика показывает, что фасилитационное педагогическое взаимодействие обусловлено способностями педагога к идентификации, эмпатии и рефлексии.

*Воздействие и взаимодействие.* Воздействие объясняется как «действие, направленное на кого-либо, что-либо с целью добиться, достичь определенного результата». Принципиальная разница между воздействием и взаимодействием заключается в том, что воздействие однонаправленно, в то время как взаимодействию обязательно присуща двунаправленная связь, определяемая реакциями участников деятельности, которые корректируют эффективность получения конечного результата.

\* Роджерс К., Фрайберг Д. *Свобода учиться*. М.: Смысл, 2002. С. 229.

Доминанта воздействия, однонаправленность связи учителя и учащегося стала основой так называемой объектной педагогики. Обычно в гуманитарных науках принято называть иницилирующую, воздействующую сторону носителем «предметно-практической деятельности и познания, источника активности, направленной на объект»\*.

Под объектом, как правило, понимают «фрагмент реальности, на которую направлена активность взаимосвязанного с ней субъекта»\*\*.

Следовательно, можно определить характеристики объекта: он должен быть связан через деятельность с субъектом и являться прямым адресатом его деятельности. Все эти черты, безусловно, соответствуют позиции учащегося в учебно-воспитательном процессе. Поэтому традиционно позиция учителя определялась как субъектная в учебной деятельности, в то время как позиция учащегося — как объектная, то есть принимающая.

Объектность педагогического процесса поддерживалась и тем, что долгое время в обучении ставились ближайшие, тактические задачи: вооружить знаниями, научить конкретному действию, убедить что-либо сделать. Наиболее быстрый путь их решения осуществлялся посредством воздействия, что четко прослеживалось в педагогических установках. Педагогическое воздействие обязательно присутствовало в арсенале воспитательных средств и приемов учителя, воспитателя и предполагало «влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемого, на организацию его деятельности и общения в интересах формирования знаний, умений, навыков, определенных качеств личности»\*\*\*.

Воздействие в педагогическом процессе может быть частично оправдано в случае решения тактических задач, но постоянное воздействие чревато (в зависимости от личностных качеств объекта воздействия) потерей инициативности, веры в себя, нежеланием принимать ответственные решения и т.д. А может, напротив, вести к формированию позиции индивидуализма в стремлении сохранить свое Я, негативизму, агрессивности в отношении субъекта воздействия.

---

\* Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 389.

\*\* Там же.

\*\*\* Краткий педагогический словарь пропагандиста / сост. М.Н. Колмакова, В.С. Суворов. М.: Политиздат, 1988. С. 26.



Однако с развитием гуманистической психологии и педагогики, с разработкой и реализацией личностно ориентированного подхода в образовательной деятельности возникает потребность в смене профессиональной ориентации педагога: от воздействующей позиции в педагогическом процессе к взаимодействующей.

Есть мнение, что «воздействие и взаимодействие — это взаимосвязанные явления. Однако они далеко не равноценны, что справедливо и относительно педагогического процесса. Термин „педагогическое взаимодействие“ наиболее полно отражает взаимную активность, сотрудничество педагогов и учащихся в процессе их общения»\*.

Современная педагогика ориентирована, прежде всего, на организацию субъект-субъектных взаимодействий, в которых и учитель, и ученик являются субъектами, сотрудниками в совместной познавательной деятельности.

Субъект во взаимодействии в целом — носитель активных действий, источник воздействия. Субъектом той или иной формы взаимодействия может быть и отдельный индивид, и целая социальная общность, обладающая определенными правами и обязанностями (например, субъект Федерации, субъект как юридическое лицо и т.д.). Одновременно и индивид, и социальная общность являются объектами определенных воздействий.

Но в качестве субъекта определяют также человека как носителя каких-либо физических и психических качеств. В данной трактовке важно отметить следующее: все, что относится к субъекту, отражает именно его личность, ход его мыслей, процесс его переживаний и т.п. Категория субъекта в этом значении как бы наполнена одушевленностью и индивидуальностью. Отсюда принципиальное отличие ее от значения субъекта, понимаемого как коллектив, организация или юридическое лицо.

Диалектичность определения субъекта взаимодействий дополняется еще и закономерной сменой объектной и субъектной позиций для каждого из участников взаимодействия. «Процесс общения является таким видом взаимодействия людей, в котором последние выступают по отношению друг к другу одновременно (или последовательно) и объектами, и субъектами»\*\*.

\* Хайруллин Г. Т. *Технология и техника взаимодействия*. Алматы, 1999. С. 13.

\*\* Бодалев А. А.

**Табл. 1. Сочетаемость позиций субъектов в образовательном процессе**

Ученик	Учитель	
	О (объект)	S (субъект)
О (объект)	Пассивная позиция участников образовательного процесса. Учитель и ученик (по разным причинам) ощущают себя объектами воздействий. Индифферентное отношение ко всему, что происходит вокруг. Взаимодействие непродуктивное	Инициативная позиция учителя, творческое отношение к своему труду. Однако со стороны учащегося не наблюдается адекватной реакции. Взаимодействие неравновесное, так как не подкреплено усилиями обеих сторон
S (субъект)	Со стороны ученика: осознание собственной роли в образовании, инициативное отношение к процессу учения. Это отношение наталкивается на пассивную позицию учителя. Взаимодействие малопродуктивное, так как ограничено позицией педагога	Взаимное, ценностное отношение к процессу сотрудничества; уважительная позиция партнерства с обеих сторон обеспечивает достаточно эффективное взаимодействие и сотрудничество. Важно, чтобы цели учителя и учащегося были конгруэнтны, совпадающими, иначе может возникнуть ситуация противоборства

Напомним, что познавательный, образовательный процесс является особой формой связи учителя и учащегося, личности и окружающей среды, поэтому активное отношение школьника к миру имеет смысл рассматривать как результат совместных усилий педагога и воспитанника (табл. 1). Такое активное отношение может сопровождать образовательную деятельность учащегося, может проявиться только в конце образовательного цикла и даже за пределами школы, а может так и не актуализироваться.

Справедливости ради необходимо отметить, что объектная позиция может принадлежать и учителю. Усиленная активная работа административных подразделений может поставить педагога в позицию безынициативного приемателя воздействий (указаний, требований). В таких субъект-объектных связках возникают не столько равные, сколько относительно равновесные позиции участников совместной деятельности (O — O; S — S).

Логика подсказывает, что коль скоро существуют равновесные позиции субъектов деятельности, то необходимо выделить и неравновесные. В школьном образовательном пространстве неравновесие во взаимодействии ощущается еще и потому, что «надстроечная» позиция педагога и пристройка («снизу») учащегося запрограммированы самой организацией образовательного процесса.

Проанализируем эти позиции.

1. И учитель (У), и ученик (у) ощущают себя объектами воздействий. Для такого вида взаимодействия характерно пассивное отношение ко всему, что происходит вокруг:  $У — О$ ;  $у — О$ . Взаимодействие равновесное ( $О — О$ ), однако непродуктивно, так как обе стороны не заинтересованы в достижении совместной цели.

2. Учитель выступает как субъект, носитель активного начала, в то время как ученика устраивает пассивная роль в учебном процессе (наиболее распространенная ситуация):  $У — S$ ;  $у — О$ . Взаимодействие неравновесное, продуктивное по ситуации (в зависимости от степени объектной позиции учащегося).

3. В позиции учащегося ощущается активность и заинтересованность в процессе приобретения знаний, чему не соответствует безынициативная позиция педагога:  $У — О$ ;  $у — S$ . Взаимодействие так же, как и в предыдущем случае, неравновесное и малопродуктивное, так как иницилирующее начало исходит от субъекта с меньшим объемом знаний и опыта.

4. И для учителя, и для ученика характерны активность, целенаправленность, продуктивность в образовательном процессе:  $У — S$ ;  $у — S$ . Взаимодействие равновесное ( $S — S$ ), однако продуктивность его зависит от единства осознания цели совместной деятельности. В противном случае разнонаправленная субъектная позиция участников педагогического взаимодействия может привести к конфликтной ситуации.

Очевидно, что формирование человеческих взаимоотношений (в профессиональном или в личностном аспектах) — сфера чрезвычайно тонкая и стремление привести взаимодействия учителя и ученика к «единому знаменателю» способно исказить саму суть педагогического процесса.

Можно подытожить: субъект-объектные позиции педагога и учащегося могут находиться (и, как правило, находятся) в неравно-

весном состоянии. Эта неравновесность может оптимально влиять на развитие учебной ситуации, но может стать и серьезным препятствием в становлении активной познавательной и жизненной позиции субъектов образования. Для того чтобы педагогическое взаимодействие стало конструктивным и продуктивным, необходимо ориентироваться на определенные условия: принятие общей цели, осознание субъектами своего вклада в совместную деятельность и т.д., что подводит к необходимости изучения социально-педагогических сторон проблемы педагогических взаимодействий.

Итак, проблема педагогических взаимодействий — это интегрированное направление в современных науках об образовании, отвечающее запросам развития современной образовательной теории и практики, содержание которого связано с разработкой принципов, методов, перспективных и адаптивных технологий организации взаимодействий.

Среди специфических свойств педагогических взаимодействий можно выделить:

- последовательность, непрерывность и одновременную дискретность педагогических взаимодействий;
- нацеленность на передачу знаний, умений, общественного опыта подрастающему поколению для социального воспроизводства общества;
- необходимость создания условий для самоактуализации и самореализации каждого субъекта, включенного в систему педагогических взаимодействий;
- диалектическую взаимосвязь с процессом общения и его сторонами: информативной, интерактивной и перцептивной как основой педагогического процесса;
- закономерную асимметричность позиций субъектов педагогического взаимодействия, создающую основание для развития и саморазвития субъектов и объектов в педагогическом пространстве.

Есть расхожая фраза о том, что педагогическое управление взаимодействием должно создавать условия для принципиального равенства каждого субъекта, проявления индивидуальных свойств, собственных суждений, мнений, позиций независимо от возраста, имеющегося педагогического и жизненного опыта, общественного

или социального статуса, занимаемой должности. Здесь одновременно утверждается и равенство каждого субъекта, и проявление индивидуальных свойств независимо от имеющегося педагогического и жизненного опыта... Но именно неравновесное соотношение позиций учащегося и педагога (а это закон синергетики) является естественным для учебной ситуации, хотя в этой неравновесности требуется соблюдать меру, иначе вместо взаимодействия получится разрыв.

Смысл педагогического взаимодействия заключается в научении ребенка самостоятельно организовывать собственный процесс познания и социализации — осознавать процесс познания как социальную потребность, предвосхищать лично значимый результат этого процесса, выстраивать последовательность действий, операций, реализовать намеченный образ деятельности, адекватно соотносить предполагаемый и полученный результат, ставить новые задачи.

## **Определение педагогического взаимодействия**

На рубеже XX–XXI вв. понятие «взаимодействие» входит в большинство педагогических словарей. Его начинают позиционировать как категорию педагогической науки. Однако категорией педагогическое взаимодействие стало далеко не сразу.

Проанализируем становление такой привычной для образовательного процесса категории, как «педагогическое взаимодействие». Прилагательное акцентирует внимание на исследовательском поле: именно педагогическая наука и практика обозначают здесь сферу воплощения того явления, которое представлено существительным «взаимодействие».

Поначалу (с середины 60-х гг. прошлого века) подходы к взаимодействию разрабатываются преимущественно в области теории обучения\* и характеризуют взаимосвязь абстрактных, научно-теоретических понятий. Так, в дидактике использование взаимодействия становится привычным при описании:

---

\* Работы С. П. Баранова, М. А. Данилова, И. Я. Лернера, В. Окоя, М. Н. Скаткина и др.

- принципов обучения (связь теории с практикой, принцип воспитывающего обучения, принцип сочетания индивидуального и коллективистского подходов к организации обучения), чтобы подчеркнуть значимость сочетания различных принципов в педагогической практике (наглядности и активности, доступности и научности и т.д.);
- методов обучения, применение которых связано с их сочетаемостью, поскольку эффективность педагогического контакта (и в обучении, и в воспитании) зависит от правильного, оптимального подбора разнообразных методов и средств;
- комплексного воздействия форм учебно-воспитательной работы, приводящей к достижению поставленной цели (учебной, внеклассной и внешкольной; индивидуальной и коллективной; семейной, социальной, организационно-педагогической и пр.).

Но уже в 1970-х гг. акцент в понимании педагогического взаимодействия начинает смещаться из области теоретических построений в практику, точнее, в сферу воспитательной работы.

В это время поле взаимодействия школы и окружающей среды значительно расширяется: в некоторых регионах страны создаются социально-педагогические комплексы. Уже само название «социально-педагогический комплекс» ориентировано на педагогическое взаимодействие, возможности которого выходят за рамки школы. Наиболее значительных успехов в этой сфере добились московские и уральские школы. Далее появились новые формы социокультурного взаимодействия: СПК (социально-педагогический комплекс), МЖК (молодежно-жилищный комплекс), КСК (культурно-спортивный комплекс) и др. Таким образом, социально-педагогическая практика опережала теоретические основания в развитии педагогических взаимодействий.

В 1980-х гг. появляется одно из первых обращений к педагогическому взаимодействию: «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитываемых в процессе их общения в школе наиболее полно отражается термином „педагогическое взаимодействие“»\*. Эта фраза стала своего рода отправным пунктом научного и практического освоения педагогического взаимодействия как явления.

---

\* Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. М., 1988. С. 29.

В этом определении подчеркнута взаимная активность в общении педагогов и учащихся, которая начала постепенно вытеснять прежнюю трактовку отношений педагога и воспитанника, сводимую к педагогическому воздействию (влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемого, на организацию его деятельности и общений в интересах формирования знаний, умений, навыков, определенных качеств личности).

Однако более важен тот факт, что в это время педагогическое взаимодействие получило вполне определенный статус — научного термина.

Возможно, с сегодняшних позиций можно усомниться в адекватности трактовки педагогического взаимодействия именно в качестве термина (от лат. *terminus* — граница, предел, конец). Как явление философское, социальное, психологическое педагогическое взаимодействие должно соотноситься с категориальным (а не терминологическим) уровнем, поскольку категории отражают наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания. К ним, безусловно, относится и педагогическое взаимодействие, которое является одновременно и сутью, и механизмом всех без исключения процессов, происходящих в образовательном пространстве.

Не случайно в последующий период педагогическое взаимодействие прочно входит в содержание большинства учебных пособий по педагогике. Последнее десятилетие XX в. можно образно охарактеризовать как золотой век в становлении педагогического взаимодействия как базисной категории соответствующей отрасли знаний.

Прежде всего в тот период взаимодействие становится базовым, то есть раскрывающим основанием многих дефиниций педагогики.

Напомним, что прежде для обучения и воспитания раскрывающим (то есть понятием с более широким основанием) было воздействие. Однако переосмысление педагогического пространства в свете социальных событий, учет двусторонности образовательного процесса и внимание к субъект-субъектному характеру отношений участников образовательного процесса привели к необходимости замены однонаправленного понятия «воздействие» качественно иной категорией.

На рубеже веков взаимодействие как одна из ведущих категорий педагогики входит и в подавляющее большинство педагогических словарей.

Наибольшей известностью пользуется определение педагогического взаимодействия, приведенное в Педагогическом энциклопедическом словаре\*. Появление этого определения в свое время символизировало смену объектной парадигмы в педагогике на парадигму гуманистического, лично и межлично ориентированного образовательного процесса. Но сегодня в эпоху интенсивного развития теории и практики педагогической науки эта дефиниция нуждается в уточнении.

Приведем определение педагогического взаимодействия сначала полностью, а затем проанализируем его более детально.

«*Педагогическое взаимодействие (ПВ)* — процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка. ПВ — одно из ключевых понятий педагогики и научный принцип, лежащий в основе воспитания. Педагогическое осмысление понятия „педагогическое взаимодействие“ получило в работах В. И. Загвязинского, Л. А. Левшина, Х. Й. Лийметса и др. ПВ — сложнейший процесс, состоящий из многих компонентов: дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий. ПВ обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания. ПВ присутствует во всех видах деятельности: познавательной, трудовой, творческой. В основе ПВ лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни человечества. Взаимодействие играет важнейшую роль в человеческом общении, в деловых, партнерских отношениях, а также при соблюдении этикета, проявлении милосердия и пр. ПВ может рассматриваться как процесс индивидуальный (между воспитателем и воспитанником), социально-психологический (взаимодействие в коллективе) и как интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе). Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников. ПВ предполагает равенство отношений. Однако в отношениях с детьми взрослые часто используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. Поэтому для взрослых ПВ связано с моральными трудностями, с опасностью перейти зыбкую грань, за которой начинается

\* Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М., 2002. С. 50.



авторитаризм, морализаторство и в конечном счете насилие над личностью. В ситуациях неравноправия у ребенка наступает ответная реакция — он оказывает пассивное сопротивление воспитанию. Опытные, талантливые педагоги обладают особым педагогическим чутьем и тактом и умеют управлять ПВ. ПВ, совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей его участников, способствует не только становлению личности ребенка, но и творческому росту педагога».

Проанализируем предложенный текст по отдельным аспектам.

- *Педагогическое взаимодействие — процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка.*

Прежде всего отметим определяющее слово в данной дефиниции — «процесс». Однако к участникам этого процесса отнесены только воспитатель и воспитанник, в то время как очевидно, что таких субъектов значительно больше (дошкольник и воспитатель, учитель и ученик, преподаватель и студент, школьные администраторы и специалисты органов управления, родители, попечители и даже коллективные субъекты: классный и педагогический, родительский коллективы и др.).

Кроме того, здесь просматривается ограничение процесса педагогического взаимодействия рамками только учебно-воспитательной работы, в то время как образовательное пространство взаимодействий включает в себя разнообразные психолого-педагогические контакты (ученик и школьный психолог), социально-педагогическое взаимодействие различных ступеней образования (детский сад — школа — вуз — поствузовское образование), обмен педагогическим опытом между учителями и педагогами и т.д.

И наконец, обращает на себя внимание подчеркнутая направленность этого процесса на развитие личности ребенка. Все же взаимодействие отличается от воздействия (одностороннего, не учитывающего ответных реакций) наличием обратной связи. Следовательно, в педагогическом взаимодействии постепенно изменяются оба участника. Кстати, в конце приведенной словарной статьи авторы тоже приходят к этому выводу, говоря о том, что взаимодействие «способствует не только становлению личности ребенка, но и творческому росту педагога», но люди априори запоминают начальный

посыл. А он здесь оказался заметно суженным по отношению к описываемому явлению.

- *Педагогическое взаимодействие присутствует во всех видах деятельности: познавательной, трудовой, творческой.*

Имеет смысл уточнить, о каком взаимодействии идет речь — именно о педагогическом или вообще о взаимодействии? Очевидно, что в вышеназванных видах деятельности всегда присутствует взаимодействие как необходимая составляющая совместного труда; при этом далеко не всегда это взаимодействие носит педагогический характер. Возможно, что авторы априори сосредоточились на образовательной сфере (в которой можно обнаружить и познание, и труд, и творчество). Однако в таком случае оказались незаслуженно забытыми коммуникативный, спортивный, профессиональный и другие виды деятельности. О них контекстно упоминается чуть позже: «Взаимодействие играет важнейшую роль в человеческом общении, в деловых, партнерских отношениях, а также при соблюдении этикета, проявлении милосердия и пр.», однако вопрос о том, как это происходит в практике образования, остался открытым.

- *Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников.*

Но наставничество — это только один из видов взаимодействия субъектов, характеризующийся ведущей ролью более опытного работника наряду с осознанностью и ответственностью сторон по отношению к совместно выполняемому делу. Как видно из определения, оно в большей степени подходит к старшему подростковому и юношескому периодам. Такой тип взаимодействий не совсем уместен, когда речь идет о дошкольниках и младших школьниках. Это свидетельствует о необходимости дифференцировать педагогические взаимодействия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, что позволит более точно выстраивать стратегию и тактику педагогических действий с детьми и подростками.

- *...В отношениях с детьми взрослые часто используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. Поэтому для взрослых педагогическое взаимодействие связано с моральными трудностями, с опасностью перейти зыбкую грань, за которой начинается авторитаризм, морализаторство и в конечном счете*

*насилие над личностью. В ситуациях неравноправия у ребенка наступает ответная реакция — он оказывает пассивное сопротивление воспитанию.*

Авторы достаточно точно подмечают истоки многих конфликтов в педагогической сфере, базирующиеся на неоправданно доминантной позиции педагога, что является одной из закономерных зон риска неравновесных отношений: авторитаризм учителя, избыточное морализаторство и пр. Однако вывод, который они делают («В ситуациях неравноправия у ребенка наступает ответная реакция — он оказывает пассивное сопротивление воспитанию»), вызывает некоторое недоумение. Прежде всего, ответная реакция ребенка должна проявляться в ситуации любого педагогического взаимодействия, поскольку она является двигателем в формировании отношений, именно ее должен учитывать педагог, выстраивая и корректируя свои ближайшие и пролонгированные действия. Кроме того, не все трудные для формирующейся личности ситуации могут быть приравнены к насилию над личностью; без обстоятельств, в которых необходимы усилия для преодоления, не происходит продуктивного развития.

Трудные ситуации имеют место в процессе обучения, освоения какого-либо новшества, технологии и пр. Не стоит бояться и избегать этих моментов, но необходимо следить, чтобы они не привели к деструкциям (разрушению) во взаимодействиях.

- *Педагогическое взаимодействие, совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей его участников, способствует не только становлению личности ребенка, но и творческому росту педагога.*

Здесь подчеркнут двусторонний характер взаимодействия, что является его существенной характеристикой. В контакте принимают участие обе стороны, следовательно, и изменения должны касаться всех участников: ученика, учителя (родителя и др.). Тогда эти взаимодействия действительно ведут к количественным и качественным изменениям педагогического процесса и его субъектов.

На рубеже XX–XXI вв. такая трактовка категории «педагогическое взаимодействие» уже перестала удовлетворять теоретиков и практиков.

Дело в том, что сама эта категория является предметом исследований целого ряда гуманитарных (и не только) наук. Даже если мы

сузим поле исследования педагогических взаимодействий до сферы гуманитарных наук (от лат. *humanitas* — человеческий, присущий человеческой природе), то как минимум в этот круг войдут психология, социология и смежные с ними дисциплины (рис. 1).



**Рис. 1. Области пересечения гуманитарных наук**

Доминирование аспектов той или другой научной области накладывает свой отпечаток на различные определения взаимодействий, изучаемых в образовательном пространстве.

Это проявляется, например, в стремлении исследователей подобрать более точное определение для взаимодействий: творческое взаимодействие; социальные взаимодействия в обучении; содержательно-культурное взаимодействие учителя и ученика; эмпатийное взаимодействие с учащимися; информационное взаимодействие в обучении; развивающее учебное взаимодействие; продуктивное взаимодействие; диалогическое взаимодействие; технологии взаимодействия (учебные, управленческие и т.п.) в образовательном процессе и т.д.

Только одно это неполное перечисление работ подводит к очевидному выводу о том, что возникает необходимость в более тщательном определении категории «педагогическое взаимодействие».

Так, в определении, появившемся в педагогических словарях уже в XXI в., обнаруживается значительно меньшее количество дискуссионных моментов, так как оно дано не просто с педагогической, но с психолого-педагогической позиции.

*Взаимодействие педагогическое* — личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. ВП может проявляться в виде сотрудничества, когда обеими сторонами достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. Гуманистически ориентированный педагогический процесс может быть только процессом ВП воспитателя и воспитанника, где оба участника выступают как паритетные, равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры\*.

Представленная дефиниция затрагивает область взаимодействия между субъектами педагогического процесса (личностный контакт), прогнозирует определенный результат (взаимные изменения субъектов взаимодействия), описывает механизм (согласие и соперничество) и характер (целенаправленность, продуктивность, двусторонность) взаимодействия.

В этом определении скорректированы многие спорные моменты. Однако за рамками остались взаимоотношения иных субъектов педагогического процесса, как то: контакты педагогов школы (ДОУ, вуза) между собой и родителями, попечительских или общественных советов, взаимодействия образовательных учреждений в рамках педагогических систем (школа, ДОУ, вуз и пр.), взаимосвязь образовательных систем различного уровня (муниципальной, региональной, федеральной, государственных и др.) с другими системами и между собой. Кроме того, богатство взаимных действий сведено лишь к двум видам: соперничество и сотрудничество, хотя

---

\* Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. *Педагогический словарь*. М., 2001. С. 18; *Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич*. Мн., 2005. С. 48; *Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижеринов*. М., 2004. С. 35.

в соответствующей литературе к ним относят и воздействие, и одностороннее принятие, и уклонение от контактов, и компромиссное взаимодействие, и пр.

Приведенное определение, подчеркивающее взаимность и взаимообусловленность отношений и действий субъектов обучения, стали основой для дефиниций основных понятий педагогики, которые стали встречаться в современных учебных пособиях по педагогике и интернет-ресурсах.

Что же касается учебных пособий, связанных с педагогикой, то в них обнаруживается еще один важный компонент: они не только обобщают и систематизируют имеющийся опыт, но и самой подачей материала ориентируют будущих учителей на формирование собственного опыта, мотивируют к предстоящей профессиональной деятельности, которая в соответствии с актуальными подходами должна строиться на субъект-субъектном педагогическом взаимодействии.

Однако необходимо суммировать основные подходы к пониманию исследуемой категории.

Общая направленность изучения взаимодействий предопределила ракурс трактовки категории «педагогическое взаимодействие». Его можно толковать как минимум в двух значениях: широком и узком.

Широкая трактовка предполагает рассмотрение понятия как детерминированной познавательной ситуации, опосредуемой социально-психологическими процессами связи субъектов (и объектов) образования, приводящей к их количественным и (или) качественным изменениям.

В более узком смысле педагогическое взаимодействие определяется как *интегративная основа* системы образования, которая обуславливает как структуру этой системы (от низшей ступени к высшей), так и ее содержание (с преемственными, внутри- и межпредметными связями), обеспечивает связь образования с другими социальными институтами (государство, здравоохранение, семья, религия и др.), а также предопределяет направленность и способы реализации контактов субъектов, включенных в образовательную деятельность.

Мы сознательно опираемся на определение *интегративный*, находящийся в процессе, стремящийся к единству, к цельности, в то время как интегральный имеет смысл уже свершившегося. В этом

отношении педагогическое взаимодействие носит интегративный характер, поскольку олицетворяет вечное движение, процессы объединения и одновременной дифференциации.

Категория «педагогическое взаимодействие» характеризуется:

— *универсальностью*: в нее включены все без исключения объекты (образовательные учреждения, системы образования, методы, технологии и пр.) и субъекты (учитель, ученик, преподаватель, студент, воспитатель, директор школы, коллектив педагогов и др.) образовательной сферы;

— *относительностью*: само педагогическое взаимодействие является лишь звеном во всеобщей цепи социальных взаимодействий; кроме того, необходимо учитывать ограниченность тех форм, методов и результатов, которые эффективно работают в образовательной деятельности, что вовсе не означает подобную же продуктивность в иных социальных сферах;

— *причинностью*: любое происходящее в образовательной сфере событие само по себе обусловлено рядом предшествующих обстоятельств, что, в свою очередь, порождает ряд соответствующих последствий (поступление ребенка в 1-й класс, выбор вуза для продолжения обучения, защита диссертации и т.п.);

— *избирательностью*: носящей как объективный (свойства объекта могут проявиться и быть познанными только во взаимодействии с другими объектами), так и субъективный (обусловленный личными пристрастиями индивида) характер, что определяет и выбор взаимодействующих сторон, и продуктивность получаемых результатов;

— *целостностью и самодостаточностью*: именно взаимодействие является тем фактором, который интегрирует отдельные составляющие в единую — цельную (образовательную) — систему, осуществляя одновременно регулирующую и направляющую функции; при этом педагогическое взаимодействие существует независимо от того, осознают ли его субъекты образовательной сферы (хотя осознание, безусловно, может влиять на эффективность и продуктивность взаимодействий в образовательном процессе).

В качестве общих итогов подчеркнем некоторые аспекты рассматриваемой проблемы.

Педагогическое взаимодействие, будучи независимо существующим явлением, имеет свою собственную историю становления

в качестве научной категории. Категория (от греч. *kategoria*) означает высшее родовое понятие, обозначающее наиболее общий, отвлеченный разряд явлений, предметов или их признаков. Таковым педагогическое взаимодействие стало далеко не сразу. От разовых упоминаний к обретению понятийных характеристик и далее к становлению в качестве научной педагогической категории — таков научный путь изучаемого нами объекта.

Педагогика взаимодействий все еще в процессе освоения отечественной наукой и практикой, поэтому здесь обнаруживаются и зоны роста, и очевидные натяжки.

Содержательная и формальная объемность феномена педагогического взаимодействия часто приводят к тому, что в научных областях его рассматривают не в целостности, но в рамках практико-ориентированного упрощения. С одной стороны, такое положение позволяет углубиться в специфику освоения аспектов взаимодействия, но с другой — сужает поле познания этого многомерного явления.

Все это свидетельствует о том, что категория «педагогическое взаимодействие» представляет собой необъятную область для педагогических (психолого-педагогических, психологических, социопедагогических и др.) исследований и нуждается в дальнейшей научной проработке.

## **Типы и виды взаимодействий**

Количество и качество наработок в области педагогических взаимодействий рано или поздно подводит к необходимости определенной систематизации получаемых знаний и опыта. Отсюда — закономерное обращение к возможности определить некие типологические особенности, которые способствовали бы дифференциации и упорядочиванию имеющейся информации.

Необходимо уточнить использование понятия «типология», а не «классификация». Как известно, классификация представляет собой процесс группировки объектов исследования или наблюдения в соответствии с их общими признаками. В процессе классификации принято соблюдать определенные правила: соразмерность деления (объем делимого понятия равен сумме объемов членов деления — видов, классов); разделение на составляющие по одному и тому же

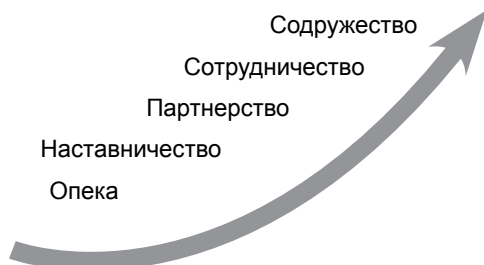


основанию; исключение членов деления друг другом (чтобы они не пересекались, не являлись частью другого).

Однако если изучение касается малоисследованной или обширной области, бывает затруднительно подобрать единое классификационное основание, а также четко развести объем и характеристики частей целого. Поэтому ряд ученых, говоря об упорядочении и систематизации сложных объектов, в основе которых лежат понятия о нечетких множествах и типах, полагают возможным обращаться к типологии, которая выполняет ту же задачу, что и классификация, однако допускает определенные пересечения свойств дифференцируемых областей.

Типологизация часто применяется в гуманитарных областях и на данный момент наиболее адекватно отражает современный этап развития педагогики взаимодействий как обширной, многокомпонентной, значимой области человеческой практики. Только охват взаимодействий в педагогической сфере, затрагивающий как отдельные контакты индивидов, так и интеграцию систем образования различных государств, свидетельствует о том, что найти единое основание для разделения будет чрезвычайно затруднительно. Поэтому чаще ученые-педагоги, исследователи предлагают типологии, характеризующие сферу межличностных контактов в образовательном процессе.

Так, например, А. С. Белкин предложил учитывать в качестве основания взаимодействий взрослого и ребенка степень активного участия этих субъектов в совместной деятельности: опека, наставничество, партнерство, сотрудничество, содружество (рис. 2).



**Рис. 2. Степень участия взрослого и ребенка в совместной деятельности**

Опека, по утверждению автора, характеризуется максимальной ролью взрослых в определении целей и помощи ребенку, низшим уровнем осознания целей и минимальной ролью детей в оказании помощи взрослым. Наставничество отличается решающей ролью взрослых при возрастающей роли детей в оказании помощи учителю. В партнерстве роль взрослых доминирующая, сохраняется недостаточное равенство в осознании целей. Успех деятельности обеспечивается при относительном равенстве совместных усилий. В отношениях сотрудничества роль взрослых руководящая, достаточное осознание единства целей. Успех обеспечивается равенством совместных усилий, готовностью оказать помощь друг другу. И, наконец, содружество (период старшего детства), рассматривается как высшая форма сотрудничества, когда обе стороны сливаются воедино деловые, личные отношения на основе сотворчества\*.

Любопытно, что этот подход оказался весьма продуктивным для развития педагогической науки и практики. Идея соотношения прав и обязанностей субъектов не только в отношении результатов, но и в отношении собственно процесса обучения и воспитания оказалась актуальной в новой гуманистически ориентированной парадигме педагогики XXI в.

Спустя почти десятилетие предлагается концепция, которая, хотя и вызывает аналогии с опекой, наставничеством и т.д., все же по-иному трактует участие включенных в образовательный процесс субъектов. Это связано с освоением относительно нового для педагогики понятия «педагогическая поддержка», вне сомнения основанного на педагогическом взаимодействии.

Основу предложенной концепции составляет идея постепенного перенесения ответственности за собственную жизнь и самостоятельное решение индивидуальных проблем на самого растущего человека\*\*, выраженная в понятиях «защита», «помощь», «поддержка» и «сопровождение».

В предложенном подходе достаточно полно отражены современные установки психосоциопедагогической ситуации, интегрирующие междисциплинарный подход. Однако и он не исчерпывает объемности педагогических взаимодействий.

\* Белкин А. С. Педагогика детства (Основы возрастной педагогики). Екатеринбург, 1995. С. 45.

\*\* Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М., 2006. С. 66–67.

**Табл. 2. Виды взаимодействий субъектов в образовании**

Наименование	Содержание механизма взаимодействия
Защита	Процесс ограничения, отстаивания жизненно важных интересов ребенка в случае физической и (или) психической опасности при условии, если ребенок не справляется или просит о защите
Помощь	Обеспечение становления индивидуальности, зачастую с демонстрацией способов и приемов разрешения трудностей при условии, если ребенок не справляется или просит о защите
Поддержка	Создание условий (совместно с ребенком) для сознательного самостоятельного разрешения им ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется сам
Сопровождение	Процесс заинтересованного наблюдения, консультации, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога

Парадоксально, но в педагогической практике сложилось мнение, что само явление взаимодействия имеет всегда только положительный характер. Такие расхожие штампы, как: «у нас в школе все основано на взаимодействии», «мы с родителями школьников работаем в тесном взаимодействии» и др., априори подразумевают позитивность и оптимистичность происходящих событий. Между тем образовательные реалии свидетельствуют об узости такого восприятия. В действительности в школе можно встретить одну учительницу, которая с удовольствием занимается с отстающим школьником, и другую, которая бьет линейкой по рукам непослушного ученика. При этом обе они находятся в ситуации педагогического взаимодействия. Однако очевидно, что направленность этого взаимодействия, избранные методы воспитания и, как следствие, результат будут принципиально разными. Это подтверждается имеющимися в психолого-педагогической литературе работами в области педагогических взаимодействий.

Рассмотрим варианты отношений учителя к собственной деятельности и к учащимся (табл. 3).

Первый тип взаимодействий, обозначенный двумя плюсами (+ +), не означает попустительства со стороны педагога: «любовь может

быть строгой, и в соответствии с этим строгими бывают и слова, и жесты, и поступки». Именно потому Я.Л. Коломинский характеризует этот тип отношений как «тепло — тепло»\*.

**Табл. 3. Варианты отношения учителя к собственной деятельности и к учащимся**

Учитель	Отношение к деятельности	
Отношение к учащимся	+ –	+ +
	– –	– +

Иной тип взаимодействий «*внутри тепло — снаружи холодно*» (+ –): здесь учитель превыше всего ценит свой профессионализм, а затем уж тех, на кого этот профессионализм направлен. Более чем отрицательно ученый относится к типу взаимодействий (– +), «*внутри холодно — снаружи тепло*», что в принципе означает сознательный обман ученика более старшим и опытным педагогом, номинируя такие взаимодействия как «низкое коварство». И, наконец, при типе отношений «*холодно — холодно*» (– –) учитель откровенно проявляет свое отношение к работе и детям: редко советует, но часто приказывает, редко помогает, но часто требует, неохотно хвалит, но с удовольствием наказывает... Такие педагоги, по мнению Я.Л. Коломинского, являются причиной развития детской дидактогении.

Существует и другой подход,\*\* в котором выделяются три основных типа взаимодействий: согласованные, несогласованные и неопределенный; а в первых двух имеются модальные подвиды. Такой подход основывается на учете сходства-различия оценок разнообразных субъектов образовательной среды того или иного явления, события.

\* Коломинский Я.Л., Плескачева Н.М., Заяц И.И., Митрахович О.А. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я.Л. Коломинского. СПб., 2007. С. 49.

\*\* Митрахова О.А. Исследование оценочной деятельности учителя в структуре межличностного педагогического взаимодействия // Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я.Л. Коломинского. СПб., 2007. С. 164; Федорова Т.Б. Факторы выбора учителем в начальной школе стилевых особенностей педагогического взаимодействия // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. СПб. 2009. № 113. С. 298–300.

Общую картину характеристика несогласованных и согласованных взаимодействий можно представить следующим образом (табл. 4).

- Несогласованный положительно-отрицательный (+ / -): амбивалентная оценка события, факта разными субъектами, причем у доминантной в данном взаимодействии фигуры преобладает положительная модальность. Например, ответ учащегося может быть высоко оценен учителем, однако ученики класса имеют противоположную точку зрения, зная о том, что отвечающий списал, воспользовался запрещенными подсказками и пр.

**Табл. 4. Педагогические взаимодействия на основе сходства-различия оценок субъектов образовательной среды**

<b>Согласованный тип</b>	<b>Нейтральный тип</b>	<b>Несогласованный тип</b>
Согласованно-положительный (+ / +)		Несогласованный положительно-отрицательный (+ / -)
Согласованно-отрицательный (+ / -)		Несогласованный отрицательно-положительный (- / +)

- Несогласованный отрицательно-положительный (- / +): та же амбивалентность в оценке событий, что и в предыдущем случае, однако у доминантной в данном взаимодействии фигуры преобладает отрицательная модальность.

*Неопределенный* тип взаимодействий (0): мнения и оценки субъектов не носят выраженной направленности, что, с одной стороны, вызывает интерес своей нестандартностью и импровизационностью, однако с другой — затрудняет развитие межличностных отношений своей непредсказуемостью.

Характеристика *согласованных* взаимодействий:

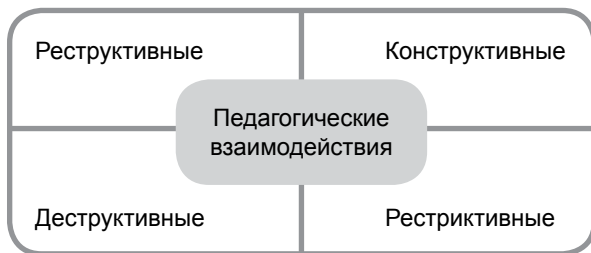
- согласованно-отрицательный тип (+ / -): оценки и мнения субъектов совпадают, хотя и носят негативный характер (например, при обсуждении проведенного мероприятия, просмотренного фильма и т.д.);

- согласованно-положительный (+ / +): позитивные оценки и мнения субъектов совпадают, что дает основание для конструктивного развития отношений, коллектива, организации.

Очевидно, что несогласованность мнений и позиций чревата проблемными и конфликтогенными эпизодами, которые могут в дальнейшем привести как к ухудшению, так и к улучшению ситуации (если проблема будет осознана участниками, приложены усилия для ее решения, достигнут в итоге приемлемый результат). Согласованные же позиции способствуют укреплению межличностных взаимодействий, поскольку субъектам нет необходимости тратить силы на доказательство и убеждение в правоте выбранной позиции, организуя сотрудничество участников для достижения результата (именно о таких педагогах-подвижниках, творческих научных группах и др. говорят как о коллективе единомышленников).

Этот подход выстроен в рамках позиционной парадигмы. Авторы применяют ее в ситуациях взаимодействий индивидуальных субъектов педагогического процесса: учитель — ученик, педагог — воспитанник, педагог — психолог — клиент (ребенок, родитель, учитель и др.). Но стоит отметить, что эта точка зрения оказывается продуктивной и для описания отношений коллективных субъектов (ученический класс, коллектив учителей), и даже для абстрактных субъектов образовательной системы (управления образованием различных муниципалитетов, области, ассоциации стран — участниц Болонского соглашения и т.п.).

В этом смысле следующая типология (рис. 3) отличается еще большей универсальностью, то есть возможностью описать отношения, процесс и результат взаимодействий участников из различных сфер образовательного пространства.



**Рис. 3. Общие типы педагогического взаимодействия**

Поскольку педагогическое взаимодействие — это организованная и планируемая деятельность, постольку в качестве основы вполне уместно использование латинского корня *structura* — строение, расположение, порядок. Опираясь на этот корень, обозначим следующие виды педагогического взаимодействия: деструктивное, рестриктивное, реструктивное и конструктивное (рис. 3). Семантическая конструкция названий типов взаимодействий будет формироваться с помощью приставок: *кон-* от лат. *con* — с, вместе (конфедерация); *ре-* от лат. *re-* — указывает на повторное, возобновляемое действие (репетиция); *де-* от лат. *de-* — означает отсутствие, отмену, устранение чего-либо (дестабилизация); рестрикция (от позднелат. *restriction*) — ограничение, ограниченная зона доступа и т.п.

Эти виды педагогического взаимодействия соотносимы с различными сферами педагогического пространства, поэтому наряду с использованием понятия «личность» как основного субъекта педагогических взаимодействий в микросфере в скобках дается понятие «система» в качестве характеристики взаимодействующих элементов в мезо-, мега- и метасферах.

*Деструктивный* (разрушающий) тип педагогических взаимодействий нивелирует форму и содержание образования, дестабилизирует связи между участниками, элементами педагогической системы, что приводит к необратимым негативным последствиям и в личностном развитии, и в образовательной сфере. Избранный организатором стиль общения — авторитарный. Используемые методы: требования, наказания, команды, приказы. Характер оценки (как важнейшей составляющей педагогического процесса): формальный, жесткий, с переносом отрицательной оценки деятельности на личность оцениваемого. И как результат — подавление личности, разрушение взаимоотношений участников педагогического взаимодействия.

Хотелось, чтобы в педагогическом пространстве такое явление отсутствовало, однако оно имеет место — в детских домах, асоциальных семьях, неуставных отношениях (при дедовщине) и др. Закрывать глаза на этот факт — означает расписываться в бессилии перед существующей проблемой. Все же педагогическое взаимодействие нужно воспринимать в целом, при этом всемерно стремясь к тому, чтобы грамотной педагогической тактикой и стратегией нивелировать причины и последствия деструктивности в образовании.

*Рестриктивный* (ограничивающий) тип педагогических взаимодействий: осуществляется посредством строгой регламентации и контроля за развитием отдельных качеств (свойств, элементов и т.д.) объекта без учета целостного подхода к процессу развития и формирования личности. Избранный организатором взаимодействия стиль общения — авторитарный, как и в предыдущем случае. Используемые методы: внушение, угроза, жесткий инструктаж, порицание, наказание. Характер оценки: категоричная, преимущественно неодобрительная, скупая, возможно, с учетом уровня продвижения в деятельности, но без подкрепления в личностном развитии. Как результат — нивелирование у объекта мотивации для дальнейшего саморазвития в деятельностной и личностной сферах.

Этот тип педагогического взаимодействия характерен для объектной педагогики, нацеленной на массовую подготовку исполнителей, с нешироким кругозором, неразвитым критическим мышлением, зато настойчивых и упорных в достижении задачи, определенной свыше. Такой тип педагогического взаимодействия объясняет столь противоречивое высказывание К. Роджерса: «Я понял, что у меня пропал интерес быть учителем. <...> Когда это случается, обнаруживается, что в результате наносится вред. Кажется, что обучение приводит человека к недоверию к своему собственному опыту и разрушению значимого для него знания. Поэтому я почувствовал, что результаты обучения либо не являются важными, либо вообще вредны». К сожалению, стоит признать, что рестриктивный тип оказывается действенным в ситуациях, когда нужно добиться быстрого результата за короткие сроки, поэтому он используется в тренерской, репетиторской и других обучающих практиках.

*Реструктивный* (поддерживающий) тип педагогических взаимодействий обеспечивает решение тактических (ближайших) задач обучения, необходимых для поддержки стабильности развития личности на достигнутом уровне. Предпочитаемый организатором взаимодействия стиль общения — либерально-демократический. Используемые методы: беседы, рефлексия, подкрепление, поощрение. Характер оценки: дружелюбная, преимущественно одобрительная, учитывающая достижения субъекта прежде всего в личностном продвижении. Как результат — развитие у субъекта мотивации для дальнейшего развития в деятельностной и личностной сферах.



Здесь иногда происходит подмена педагогических средств и методов на психологически ориентированные. Бывает, что от общения с учителем, для которого характерен реструктивный тип, ученики испытывают разнообразные положительные эмоции, однако случается, что от этого страдает результативность педагогического процесса — уровень наработанных общеучебных знаний и умений. Другими словами, если в реструктивном стиле доминирующим элементом является результат, то в реструктивном — оптимальное протекание процесса взаимодействия. В рамках этого типа процесс обучения, по К. Рождерсу, мог бы выглядеть следующим образом: «Мы отказались бы от экзаменов. Они измеряют не тот вид знания, который важен для человека, добывающего знания. Последствия состояли бы в том, что мы отказались бы от отметок и зачетов по той же причине. Мы отказались бы от степеней как мерил компетентности, частично по той же причине. Другая причина в том, что степень отмечает конец или завершение чего-либо, а тот, кто учится, заинтересован только во все продолжающемся процессе учения». Однако принятая в нашей стране система обучения с заранее определенным содержанием и алгоритмизированным процессом получения знаний с трудом укладывается в рамки реструктивного типа взаимодействий. Хотя индивидуальные образовательные маршруты, популярность которых растет год от года, оказываются достаточно эффективными именно в рамках поддерживающего взаимодействия.

*Конструктивный* (позитивно развивающий(ся)) тип педагогических взаимодействий не только обеспечивает целостность с учетом ситуации «здесь и сейчас», но и создает условия для дальнейшего творческого развития личности с учетом оптимальной адаптации к окружающей среде. Предпочитаемый стиль общения — демократический. Используемые методы: убеждение, объяснение, создание проблемной (воспитывающей) ситуации, оптимальное требование, побуждение к самовоспитанию. Характер оценки: объективный, развернутый, помогающий осознать достижения и поле для дальнейшей работы. Как результат — осознание самим субъектом возможностей дальнейшего развития в деятельностной и личностной сферах.

При этом стоит помнить о том, что развитие всегда связано с возникновением препятствий и их преодолением. Следовательно, конструктивный тип взаимодействий вовсе не означает отсутствие

трений, трудностей эмоционального, интеллектуального, волевого характера. Но проживание этих трудностей не связано с методами воздействия, разрушающими цельность личности. Осознание субъектами данного факта создает условия для долгосрочного, продуктивного сотрудничества и сотворчества. Но до этого типа взаимодействий необходимо дорасти как ученику, так и учителю.

В педагогике нет однозначно толкуемых явлений. Поэтому построение взаимоотношений только в рамках рестриктивного типа может оказаться неблагоприятным для воспитанника, обладающего повышенным эмоциональным восприятием, тонкой душевной организацией.

Жесткие рамки деятельности (учебной, обучающей), осознаваемое (или неосознаваемое) давление в виде постоянного контроля могут привести к отказу от деятельности, от контактов, к дидактогении, к нервному расстройству... Но существуют ситуации, когда именно ограничивающий тип взаимодействий оказывается необходимым, если эти ограничения связаны с безопасностью жизни конкретного субъекта и окружающих его людей (например, ограничительные меры для подростка с ярко выраженной лидерской позицией, но не до конца представляющего последствия своих действий). В области человеческих отношений недопустимы только те педагогические действия, которые приводят к деструкции, разрушению. Также очевидно, что в определенных условиях наиболее актуальным оказывается реструктивный (поддерживающий) тип педагогических взаимодействий (в сложных бытовых, семейных, межличностных ситуациях).

Однако и конструктивный тип не стоит рассматривать как единственно приемлемый в педагогическом взаимодействии. К сотрудничеству и сотворчеству — с общей мотивацией к совместной работе, осознанной ответственностью за процесс и результат деятельности, освоенными приемами сотрудничества, рефлексивным отношением к индивидуальному и общему вкладу в результат и т.д. — не всегда оказываются готовы участники деятельности. В некоторых случаях желание педагога вывести учащегося «на новый уровень» приводит к обратному результату, может спровоцировать конфликт личностного роста, а не стимулировать школьника к самоактуализации и преодолению, если последнему предъявляются завышенные

требования, не учитывающие индивидуальную и социокультурную ситуации развития ребенка, подростка.

На выбор того или иного вида взаимодействия оказывают влияние как субъективные, так и объективные факторы. Давление со стороны как объективных (жесткие требования окружения), так и субъективных (личностные качества педагога) факторов приводит, как правило, к деструктивному виду педвзаимодействий. Преобладание объективных факторов по сравнению с субъективными формирует рестриктивный (ограничивающий) вид педагогического взаимодействия, поддерживаемый распространенной предметной системой обучения. Более сбалансированное соединение субъективных и объективных факторов создает условия для реализации реструктивного вида педагогического взаимодействия, чаще всего обнаруживаемого при обучении старшеклассников. И, наконец, конструктивный вид педагогического взаимодействия обеспечивается преобладанием субъективных факторов над объективными, поскольку сотрудничество и сотворчество зависят от развития соответствующих задатков и личностных качеств участников познавательного процесса.

Итак, классификация и типологизация относятся к научным методам познания, помогающим осмыслению и освоению имеющейся информации, теоретических и эмпирических материалов. Сама по себе классификация представляет собой определенный этап развития той или иной области наук, связанный с необходимостью систематизации и осмысления имеющихся данных, что помогает поиску вариантов решения возникающих проблем, определению перспектив дальнейшего развития.

Выявление оснований для описания типов взаимодействий, происходящих в образовательной сфере, является определенной проблемой, что обусловлено объемностью и многокомпонентностью описываемого явления; понятийной подменой описываемых явлений; сужением взаимодействий только до позитивно ориентированных контактов.

Однако подходы к разработке типологий в области образовательных взаимодействий обнаруживаются и в теории, и в практике. Среди имеющихся на сегодняшний день типологий педагогических взаимодействий можно выделить следующие:

- учитывающая степень включенности педагога в организацию жизни ребенка: защита, помощь, поддержка, сопровождение;
- основанная на определении отношения учителя к учащимся и собственной деятельности: тепло — тепло, тепло — холодно, холодно — тепло, холодно — холодно;
- опирающаяся на сходство-различие мнений и оценок субъектов образовательной среды по поводу происходящих фактов и событий: согласованные, нейтральные, несогласованные;
- типология педагогических взаимодействий, отражающая педагогический процесс в его многообразии: деструктивные (разрушающие), рестриктивные (ограничивающие), реструктивные (поддерживающие), конструктивные (позитивно развивающие(ся)).

Несмотря на различие в подходах к описанию педагогических взаимодействий, эти типологии способствуют разностороннему анализу, выявлению причин и последствий событий и явлений, помогают оптимально выстраивать тактику и стратегию межсубъектных контактов в самых разнообразных сферах педагогики взаимодействий.

## **Тактика и стратегия взаимодействий учителя и ученика**

Человек (особенно это касается формирующейся личности) должен научиться конструктивно взаимодействовать с другими людьми, с окружающим миром, с самим собой. Совершенствование этого процесса происходит в течение всей жизни. Но особенно важен этап школьного обучения, где ребенок вступает в особые отношения со взрослыми и сверстниками, которые можно обозначить как область педагогических взаимодействий.

Сегодня обучение априори ассоциируется с взаимодействием как основой образовательных действий и отношений.

«Обучение — упорядоченное взаимодействие педагога с учащимся, направленное на достижение поставленной цели»\*.

«Воспитание есть тот аспект взаимодействия людей, спецификой которого является постановка особых — воспитательных — задач, а итогом — изменение психологических характеристик личности»\*\*.

---

\* Подласый И. П. Педагогика. М., 1996. С. 201.

\*\* Теория и практика воспитательных систем. М., 1993. С. 3.

Естественно, что содержание и формы педагогических взаимодействий меняются с течением времени; осознание происходящих изменений помогает определиться со стратегией и тактикой построения успешных, эффективных взаимодействий.

Взаимодействия в учебном и воспитательном процессах (учитывая, что они составляют единый педагогический процесс) различаются и по условиям организации педагогической деятельности. Так, воспитательные взаимодействия, связанные с формированием отношений, носят менее регламентированный, в большей степени импровизационный характер.

Учебное взаимодействие характеризуется большей регламентированностью: по содержанию — соответствие стандартам образования; по форме — соответствие современным технологиям, правам и обязанностям участников образовательного процесса и т.д. Зато и результативность (продуктивность) учебных взаимодействий куда более очевидна: ответы на уроках, общая активность учащихся, успеваемость в четверти, учебном году; количество победителей в олимпиадах и конкурсах; процент выпускников школы, поступивших в вузы, и т.д.

Но само построение учебных взаимодействий между учителем и учащимся может быть разным. Опираясь на основные положения теории деятельности, педагогическое взаимодействие представляет собой определенную структуру: потребность — мотив — задача — средства решения задачи — действия — операции — результат. При этом общетеоретический подход к структуре деятельности отличается стабильностью и последовательностью, в то время как в реальной жизни та же структура обладает высокой динамичностью, заставляющей говорить о сдвиге мотива на цель или на конкретное действие и пр.

Субъект далеко не всегда имеет в своем сознании целостный образ деятельности и в зависимости от внутренних или внешних обстоятельств может центрировать свое внимание и усилия на отдельных сторонах деятельностной структуры. Если же речь идет не об одном, а о нескольких субъектах, связанных между собой деятельностью, то подвижность и динамичность структуры деятельности процесса еще более увеличивается, равно как и варианты достижения результата. Именно такая подвижная, динамическая структура деятельности составляет основу и специфику педагогического взаимодействия.

В ходе обычного урока педагог, заранее простроив образ своей (и ученической) деятельности, свободно ориентируется в условиях педагогического взаимодействия. Ученику же сообщаются только ближайшие учебные действия, поэтому в его сознании не формируется образ целостной деятельности. Следовательно, и действия, выполняемые им, носят дискретный по отношению к данной ситуации характер, что, собственно, и является основой для определения учащегося как пассивного объекта педагогического воздействия.

В этом смысле участники педагогического взаимодействия изначально находятся в неравных условиях. Учитель потому и имеет возможность управлять педагогической ситуацией — учебной, воспитательной, — что у него создан обобщенный образ процесса педагогической деятельности, позволяющий видеть перспективу, вести к прогнозируемому результату. А для ученика создают условия для активного включения в процесс деятельности только на отдельных операциях. В этом и заключается закономерная асимметрия педагогического взаимодействия, которая во многом усиливается самой учебной ситуацией.

Ученик, включаясь в процесс педагогического взаимодействия, осваивает различные стадии деятельности, на каждой из которых определенным образом меняется его роль, механизм действий. Сначала происходит первичное знакомство с общим процессом; основная роль может быть обозначена как «зритель». Затем наступает стадия включения в деятельность, где индивид осваивает общий ход деятельности вместе со всеми; роль со-участника. Следующая стадия: индивидуальное присвоение общего хода деятельности, или интериоризация процесса деятельности по образцу; роль «деятели». Этап индивидуального присвоения знаний и опыта сменяется индивидуальным осмыслением, освоением содержания, процесса, результата деятельности; роль этого этапа интегрирует «деятели» и «мыслителя».

Следующая стадия связана с экстериоризацией, «возвращением» освоенного хода деятельности, однако участник деятельности здесь заинтересован прежде всего в результате «для себя» самого; роль можно определить как само-деятели. Новая стадия процесса педагогического взаимодействия — сотрудничество, или экстериоризация более высокого порядка: совмещение результата «для себя»

и результата деятельности «для всех»; роль со-деятеля. И наконец, стадия сотворчества сводится к созданию совокупным субъектом общего значимого результата; роль со-творца.

Но организация педагогического взаимодействия практически не связывается с необходимой и закономерной сменой действий и ролей и в теории, и в практике. Так, общие дидактические (равно как и частнометодические) основы затрагивают этапы первичной совместной и индивидуальной познавательной деятельности. С точки зрения педагогического взаимодействия деятельность учащегося, согласно традиционным методическим подходам, заканчивается этапом экстерииоризации (результат «для себя»), то есть получением отметки за свои достижения. Привычная система обучения оказывается сориентированной на рестриктивный (ограничивающий) вид педагогического взаимодействия.

Следовательно, необходим осознанный поиск новых технологий, реализующих педагогические взаимодействия субъект-субъектного, конструктивного характера.

Часто сама ситуация обучения усиливает учебное воздействие, а не взаимодействие. Обычно учитель вынужден стоять в классе, таким образом зрительно возвышаясь над учениками. Одними школьниками эта позиция воспринимается достаточно спокойно, другие подсознательно воспринимают «надстроечную» позу учителя как угрожающую. Часто можно видеть, как такой ученик, к которому наклонился учитель (желая помочь), съеживается, замыкается, отмалчивается. Педагог наталкивается на стену невосприятости и в итоге, раздраженный, отходит от учащегося. Взаимодействие не состоялось. Хотя все могло случиться иначе, если бы учитель начал общение с этим учеником, зрительно находясь с ним на одном уровне.

В классной аудитории учитель повышает голос, чтобы его услышали все ученики. Громкий голос, повышенный тон, назидательные интонации нередко препятствуют нормальному пониманию содержания, особенно теми учащимися, у которых ведущим каналом восприятия является акустический. Психологи отмечают, что низкая тональность, спокойные интонации оказываются более действенными, в то время как напряженный, резкий голос наталкивается на эмоциональное отчуждение.

На неприятную жизненную ситуацию можно повлиять: в той или иной мере уйти от конфликта, ответить насмешкой и т.д. Но для школьника ситуация обучения является обязательной: он должен вступать в совместную деятельность (с педагогом, другими учащимися) вне зависимости от того, нравится ему это или нет. К тому же если учитель не удовлетворен результатами учебного взаимодействия, то может высказать свое мнение (отметка, оценка, устное порицание и т.д.). Учащийся же в силу должностования оказывается в «страдательной» роли.

Вот поэтому продуктивность и успешность взаимодействия в образовательном процессе (особенно на начальных этапах) зависят именно от педагога, от его умения создать условия для совместного, творческого, интересного процесса получения и освоения знаний.

Следовательно, нужно, чтобы педагог имел представление о тех приемах и методах активного обучения, которые способствуют эффективному учебному взаимодействию.

К методам активного обучения относятся те, которые помогают вовлечению ученика в активный процесс получения и переработки знаний. К ним нужно отнести работу в группах, учебную дискуссию, игровое моделирование, учебный диалог, круглый стол, заседание экспертной группы, дебаты, судебное заседание, сократические диалоги, мозговой штурм и т.д. Эти формы обучения важны для учащихся, поскольку позволяют каждому включиться в обсуждение и решение проблемы, выслушать другие точки зрения, увидеть многомерность задачи и пр. Подобные занятия, как отмечают психологи, позволяют учащимся самим решать трудные проблемы, а не просто быть наблюдателями; создают потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную; позволяют «сжимать» время; являются психологически привлекательными для учащихся.

Несмотря на многообразие форм реализации интерактивных методов, существуют определенные правила их проведения, соблюдение которых формирует культуру рефлексивного мышления и вооружает учащихся интерактивными навыками поведения. К ним можно отнести:

- нет «актеров» и «зрителей», все — участники;
- каждый участник заслуживает того, чтобы его выслушали, не перебивая;



- если прозвучавшая информация не вполне ясна, задаются вопросы на понимание и только после этого делаются выводы;
- критикуются идеи, а не личность участника;
- цель дискуссии не в победе какого-либо одного мнения, а в возможности найти лучшее решение, узнав разные точки зрения на проблему.

Кроме того, педагог, проводя такие занятия, также должен уметь:

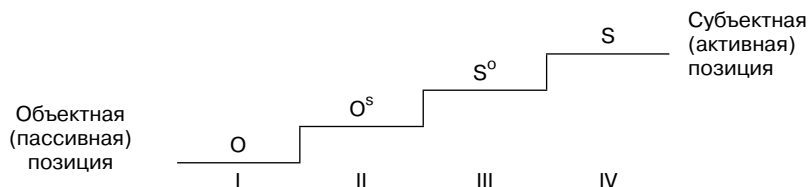
- задавать вопросы с «открытым концом» (то есть такие, которые заранее ориентированы не на единый — правильный — ответ, а на высказывание различных точек зрения по проблеме);
- осознавать свою позицию не как определяющую во взаимодействии, но как нейтральную, что дает возможность учащимся во время занятия высказывать и различные точки зрения без боязни, что их одернут, остановят и т.д.;
- анализировать занятие, где взаимодействие с учащимися «зависало»;
- вести заметки, фиксирующие течение занятия, его кульминацию, результативность и пр.

Предстоит серьезная работа по адаптации и реализации этих рекомендаций применительно к общеобразовательной школе. В связи с этим В. Болотов отмечает, что сегодня «предпринимаются попытки по-новому определить как роли преподавателей и учащихся, так и процессы их взаимодействия в ходе обучения». Разработка новой, ориентированной на учащегося программы, построенной на интерактивных подходах, по его мнению, является одним из важнейших компонентов в процессе преобразования отечественной школы. Такая программа предполагает:

- технику размораживания интерактивных методов обучения;
- отработку техники обучения в малых группах;
- освоение методологии решения проблем (ситуационный анализ, игры, имитация ситуаций);
- исследование многообразных перспектив (критическая постановка вопросов, споры, мозговые штурмы);
- реализацию методов управления групповым процессом (как управлять взаимодействием, справляться с шумом, молчанием и другие техники управления классом).

При этом нужно помнить о том, что к новым формам взаимодействия в образовательном пространстве нужно готовить и учащегося. Если школьник привык к роли объекта деятельности, пассивного приемателя знаний в учебной деятельности, то трудно ожидать от него мгновенной перестройки позиции только потому, что педагог стал к нему по-иному относиться.

В целом переход от одной системы образования к другой обязательно предполагает переходный период, в котором обучаются те школьники, которые подготовлены к интерактивному обучению, и те, кому еще предстоит овладеть навыками общения и сотрудничества. Поэтому необходимо учитывать и школьника, который занимает пассивную позицию в учебном взаимодействии, и того, кто время от времени включается в интерактивное обучение, и учащегося с ярко выраженной готовностью к совместной познавательной деятельности (рис. 4).



**Рис. 4. Позиции учащегося в педагогическом взаимодействии**

**I. Выраженная объектная позиция (O):** учащийся пассивен, слабо реагирует на требования учителя, не проявляет заинтересованности ни в совместной, ни в индивидуальной работе, включается в деятельность только в режиме давления со стороны педагога. Не развиты эмоциональные, интеллектуальные и поведенческие навыки для обучения во взаимодействии. Это *недеятельный уровень учебного взаимодействия*.

**II. Преимущественно объектная позиция (O<sup>s</sup>):** активность учащегося проявляется лишь в определенных ситуациях (интересное содержание урока, необычные приемы преподавания и т.д.). Готовность к взаимодействию проявляется на уровне эмоций, не подкрепленных наработанными навыками продуктивного сотрудничества.

Время от времени показывает хорошие результаты в групповой работе, однако успех не постоянен. Это *эмоционально-деятельностный уровень учебного взаимодействия*.

**III. Преимущественно субъектная позиция ( $S^0$ ):** учащийся обладает наработанными приемами учебного сотрудничества, легко включается и принимает групповую работу, обладает знаниями, способными улучшить поиск общего решения; предшествующий успех обеспечивает эмоциональную готовность к совместной деятельности. При этом ученик признает за педагогом ведущую позицию в учебном взаимодействии. Это *деятельностно-ведомый уровень учебного взаимодействия*.

**IV. Выраженная субъектная позиция (S):** учащийся в учебном взаимодействии отстаивает преимущественно свою особую позицию, берет на себя (как оправданно, так и неоправданно) роль лидера, часто противостоит мнению группы, суждению педагога. Наиболее сложная для учителя ситуация учебного взаимодействия, зависящая не только от способности учащегося к сотрудничеству, но и от готовности учителя принять поиски и решения, предлагаемые учеником. Это *деятельностно-ведущий уровень учебного взаимодействия*.

Уровень учебного взаимодействия — это динамический показатель. В силах учителя, воспитателя и педагога помочь учащемуся перейти от недействительного уровня на эмоционально-деятельностный, с последнего — на деятельностно-ведомый и т.д.

Попробуем проанализировать психолого-педагогические особенности учащихся каждого типа интерактивности и определить тактику и стратегию организации учебных взаимодействий с каждой группой. Под тактикой мы понимаем составную часть стратегии, призванную решить ближайшие задачи; в то время как стратегия предполагает определение общих основных установок, необходимых для подготовки и осуществления задуманного. Таким образом, педагогическая тактика взаимодействий направлена на решение ближайших ежедневных задач образовательного процесса, а стратегия взаимодействий ориентирована прежде всего на перспективу развития учебного процесса, личности учащегося и педагога.

Тактика занятий учителя с учениками первого, недействительного уровня основана прежде всего на создании такой атмосферы

занятий, которая снимала бы у школьника чувство страха, зажатости. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «легче бывает делать свое дело в доброжелательном, чем недоброжелательном окружении. Недоброжелательность... сковывает, парализует, особенно чувствительных и неустойчивых людей. Почувствовав доброжелательную атмосферу, они сразу находят себя, овладевают своими силами и проявляют себя с самой положительной стороны».

Учителю важно установить добрые, благожелательные отношения с учащимися этого уровня. К основным приемам, помогающим наладить эти отношения, относят «эмоциональные поглаживания», предполагающие:

- обращение к ученику только по имени;
- похвала и одобрение;
- сохранение ровной, поощрительной интонации во время занятий;
- при необходимости успокаивающие или ободряющие прикосновения к ребенку;
- акцентировать позитивное построение фраз, без угроз: «Если вы не будете выполнять мои требования, то я...», без приказов: «Прекратить шум!» и т.д.

Стратегическим направлением в работе с учащимися является перевод их из выраженной объектной в преимущественно объектную позицию в учебном взаимодействии. Это возможно благодаря особой атмосфере уроков, ориентированной на психологическое раскрепощение и эмоциональное включение школьников в общую учебную деятельность. Тогда рождается цепочка: состояние комфорта, открытости — снятие страха перед совместной учебной работой — готовность включиться в сотрудничество с педагогом или одноклассниками — ожидание и эмоциональная расположенность к новым формам учебных взаимодействий. Тем самым учитель готовит ученика к постепенному переходу от недействительного к эмоционально-деятельностному уровню учебных взаимодействий.

Учебная активность учащихся второго уровня зависит от эмоциональной привлекательности учебных взаимодействий (новизна занятия, определенная легкость в достижении результата и т.д.). Если им интересно, они с удовольствием включаются в учебную работу. Однако в ходе традиционного урока желание сотрудничать, не подкрепляемое интеллектуальными усилиями и соответствующими

достижениями, заметно снижается. Поскольку эти ученики не имеют системных знаний и учебных навыков, такие включения носят у них эпизодический характер.

Определить позицию таких учащихся только как объектную неправомерно. Скорее, они ощущают себя преимущественно объектом и (время от времени) субъектом учебных взаимодействий ( $O^S$ ). Тактика учебного взаимодействия с учащимися этого уровня интерактивности заключается в эмоциональном подкреплении их субъектного (активного) состояния в учебной деятельности и в формировании у них основных первоначальных навыков совместной деятельности (работа в группах, различных по составу, по учебной нацеленности, создание ситуации успеха в учебной деятельности). Таким образом, тактика обучения учащихся эмоционально-деятельностного уровня взаимодействия заключается в направленной активизации их деятельности. Педагогическая стратегия состоит в формировании у учащихся основных навыков успешной совместной деятельности (пока в роли ведомых). Именно готовность и умение подчинять определенной учебной цели свои эмоциональные, интеллектуальные и поведенческие черты характерны для учащихся с деятельностно-ведомым уровнем учебного взаимодействия в обучении.

Учащиеся третьего, деятельностно-ведомого ( $S^0$ ) уровня учебной интеракции, как правило, любимы учителями. Они с готовностью принимают те формы работы, которые предлагает им педагог, достаточно адекватно реагируют на учебную задачу, зачастую предлагают оригинальные пути решения, могут работать и самостоятельно, и в группах.

Но эти ученики начинают скучать на уроке, если изучаемый материал достаточно прост, если учитель занят с более слабыми учащимися. Постепенно они могут привыкнуть ограничивать себя рамками учебной задачи и уже не хотят искать нестандартные решения; предпочитают работать самостоятельно, избегая включений в учебные взаимодействия со своими одноклассниками. Возникает опасность регресса педагогических взаимодействий от деятельностно-ведомого уровня к преимущественно объектной позиции. Вот почему педагогическая работа с исполнительными учащимися так же значима, как и со школьниками с первым и вторым уровнями учебной интеракции.

Основными приемами, включающими учащихся деятельностно-ведомого уровня учебного взаимодействия на уровне субъекта, можно назвать все проблемные, частично-поисковые и эвристические ситуации, которые создаются на уроках. Однако педагогу непросто организовывать проблемные ситуации на каждом уроке. Вот почему наряду с ними можно предложить для учащихся особые ролевые ситуации: один пусть поработает на уроке как эксперт, другой, наблюдатель, оценит ход и темп занятия; третий выступит в роли мудреца и подведет итог и т.д.

Следовательно, тактика учебного взаимодействия учителя с учащимися деятельностно-ведомого уровня учебного взаимодействия заключается в поддержке субъектной (максимально активной) позиции ученика. А педагогическая стратегия учителя в работе с этими учащимися заключается в том, чтобы побуждать их к осознанию себя не только как ведомых, но и как ведущих. Школьники с деятельностно-ведомым уровнем потенциально предрасположены к новым, более высоким типам и уровням педагогических взаимодействий, как это происходит с учащимися деятельностно-ведущего типа интерактивности в обучении.

Взаимодействия с учащимися четвертого, деятельностно-ведущего уровня выстраиваются преимущественно между учеником и учителем. Во время групповых занятий эти учащиеся (осознанно или неосознанно) стремятся утвердить себя в роли лидера. Иногда такое положение приводит к тому, что лидеры как бы затушевывают деятельность и инициативу других учеников. В связи с этим повышается роль педагога в выработке правильной стратегии и тактики построения учебных взаимодействий.

С одной стороны, следует предлагать учащимся такие формы учебных взаимодействий, успешное выполнение которых зависит в большей мере от совместных усилий целой группы, а не от одного ученика: работа по цепочке, зачет, при котором оценка члена группы зависит от умения лидера («учителя в группе») подготовить каждого участника к ответу, и т.д.

С другой стороны, педагог должен создавать условия и для реализации лидерской позиции ученика, в противном случае учебное взаимодействие выльется в ситуацию противоборства. Поэтому учащимся с деятельностно-ведущим уровнем можно предлагать

более сложные задания, нежели остальным школьникам. Успешное выполнение такого задания укрепит лидерскую позицию ученика, а в случае неудачи учитель может обратиться за помощью к группе учащихся, показывая позитивные стороны процесса сотрудничества.

Таким образом, тактика педагогических взаимодействий в работе с учениками деятельностно-ведущего уровня в учебной интеракции заключается в создании таких условий, при которых лидерская позиция школьника реализуется без ущерба для других учеников. Педагогическая стратегия ориентирована на формирование в сознании и поведении учащегося навыков совместной работы с окружающими людьми.

Основные направления тактики и стратегии педагогической работы в организации учебных взаимодействий с учащимися отражены в табл. 5.

**Табл. 5. Тактика и стратегия организации взаимодействий с учащимися**

Уровень	Педагогическая тактика	Педагогическая стратегия
Недеятельностный	Создание на уроке эмоционально привлекательной атмосферы для учебного сотрудничества	Перевод учащихся из пассивной (принимающей) позиции в частично активную (по ситуации)
Эмоционально-деятельностный	Постоянные подкрепления субъектного состояния ученика во взаимодействиях	Обеспечение систематического включения ученика в совместную деятельность
Деятельностно-ведомый	Максимальное подкрепление субъектной (активной) позиции учащегося в учебной интеракции	Формирование субъектной (активной) позиции учащегося в различных формах учебного сотрудничества
Деятельностно-ведущий	Создание условий для реализации ведущей позиции учащегося без ущерба для деятельности остальных учеников	Формирование осознанных навыков сотрудничества с окружающими людьми

Подводя итог рассмотрению педагогических взаимодействий в учебной деятельности, остановимся на организации и проведении уроков. Структура подобных занятий предусматривает не менее четырех основных моделей. Учебные взаимодействия могут реализовываться линейно: последовательная работа педагога с каждой группой учащихся. Урок может быть построен на «мозаичном» взаимодействии, предполагающем включение в учебную деятельность той или иной группы в зависимости от учебной задачи. Урок может быть активно-ролевым: когда ведущая роль в учебном взаимодействии отдается учащимся с высоким уровнем активности для обучения остальных. И, наконец, взаимодействия на уроке могут носить комплексный характер, если происходит совмещение всех предложенных вариантов. Главным критерием урока должна стать включенность в различные формы учебных взаимодействий всех без исключения учащихся на уровне их реальных и потенциальных возможностей.

Определим характеристики урока, организация которого основана на оптимальных педагогических взаимодействиях.

- Ход занятия свидетельствует о формировании и развитии отработанной системы учебной деятельности; знакомые формы работы и новое содержание (или наоборот) обеспечивают активное отношение учащихся к познавательному процессу: школьники вступают в учебный диалог с педагогом, адекватно реагируют на предлагаемые (как привычные, так и нетрадиционные) формы работы.
- Содержание и предлагаемые формы деятельности создают для учащихся настрой на продуктивную работу; разнообразные виды и формы заданий обеспечивают занятость всего класса, позволяют учащимся, умеющим и желающим учиться, проявить себя, реализовать свой потенциал.
- Содержание нового материала усваивается всеми учащимися в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями, приобретаются новые умения и навыки в познании и общении.
- Воспитывающий эффект занятия реализуется не только через продуманное содержание, но и через формируемую культуру отношений всех участников познавательной деятельности.



- Педагог и учащиеся заботятся о соблюдении этики взаимоотношений, эстетике среды, в которой они взаимодействуют, что формирует и укрепляет желание продолжить общение и совместную учебную деятельность.
- В отношениях преобладает атмосфера сотрудничества и творчества: учитель и ученики заражают друг друга творческой энергией, чувствуется готовность той и другой стороны оказать друг другу помощь. В результате у учителя и учеников возникает чувство удовлетворения от хорошо выполненной работы, желание повторить и упрочить успех совместной деятельности.

В качестве итога отметим следующее.

Педагогическое взаимодействие представляет собой развиваемую, развивающую и развивающуюся связь — интеллектуальную, эмоциональную, деятельную — субъектов, включенных в образовательный процесс. Поэтому тактика и стратегия педагогических взаимодействий должны быть осмыслены и реализованы как осознанная сонаправленность познавательных усилий субъектов образовательного процесса.

Следовательно, процесс и результат педагогических взаимодействий представляют собой созданные педагогом условия, в которых учащийся имеет возможность проявить и реализовать интерес к познанию, освоить различные формы (индивидуальную и совместные) учебной деятельности, сделать познание привычной и осознаваемой потребностью, необходимой для самоактуализации, саморазвития, оптимальной адаптации в обществе.

# Практика педагогических взаимодействий

## Общение как основа взаимодействий

**П**едагогическое взаимодействие можно охарактеризовать как оптимальное, конструктивное, полноценное в том случае, если общение субъектов взаимодействия включает и коммуникацию, основанную на обмене информацией, и продуманную организацию совместной деятельности, учитывающую индивидуальные возможности субъектов деятельности, и достижение взаимного понимания, основанное на эмоциональном принятии друг друга.

Однако если в полной мере реализуется только одна сторона общения, тогда заметно уменьшается «объем» остальных сторон. Судя по многочисленным опросам студентов, преподавателей вуза, учителей, родителей, общение в педагогической ситуации оказывается представленным следующим образом: *информативная* сторона занимает не менее 70% от всей сферы общения;

*интерактивная* — составляет 15–20%; а объем *перцептивной* колеблется в пределах 10–15%.

Логично предположить, что в зависимости от конкретной ситуации доминировать может то одна, то другая сторона: в доверительном разговоре доминанта принадлежит перцептивной стороне; на экзамене важен даже не обмен, а воспроизведение информации; в разыгрываемом спектакле, как нигде, требуется умение скоординировать усилия каждого во имя общего дела и т.п. Но при избыточном преобладании той или иной стороны общения стоит задуматься о том, что возможности остальных сторон общения не раскрываются в полной мере.

Особенно остро вопрос о результатах образования стоит сегодня, когда уже изначально в федеральных государственных образовательных стандартах к обязательным достижениям обучающихся относят не только предметные и метапредметные, но и личностные качества и характеристики. Тем самым уделяется особое внимание интерактивной и перцептивной сторонам общения.

Область взаимодействий отличается от общения определенной результативностью, наличием некоторого продукта совместного труда: выстроенное здание, проведенное мероприятие, выработанные навыки поведения в сообществе, отметки в таблице и т.д. Этого можно достичь, например, через усиление какой-либо из сторон общения: принуждения (вынужденная *интеракция*), призыва к ответственности, порицания (воздействие на *перцептивную* сферу) и т.д. Но более значимыми для людей в общественном и личном планах оказываются результаты совместной деятельности, которая сопровождалась полноценным общением, то есть представленным в единстве всех трех сторон: информации, интеракции и перцепции. Так, хорошая отметка для школьника обретает особый смысл, если она вызывает чувство законной гордости, удовлетворения у него самого, у педагога, родителей. И совсем иные чувства — отчуждение, неловкость или облегчение — испытывают люди при получении низкой или незаслуженной оценки.

Образовательный процесс, основанный на конструктивных и продуктивных взаимодействиях, должен включать в себя все стороны общения. Проанализируем их.

*Информационно-коммуникативная сторона.* Процесс образования,

строго говоря, представляет собой передачу информации от педагога к учащемуся. Суть информационного обмена достаточно проста: *получение информации, сохранение, воспроизведение и передача*. Однако механизм осуществления этого обмена может быть различным.

*Получение информации* может осуществляться с помощью органов чувств (слух, зрение, осязание, обоняние, вкус) и с помощью умозаключений. Известно, что чем больше включено каналов восприятия, тем лучше усваивается информация, учебный материал. Этим обусловлены дидактические требования использовать наглядность на уроке; сочетать различные методы при изучении нового материала: наблюдение, выводы, работу с книгой, проговаривание и т.д.; формировать у учащихся произвольное внимание и т.п.

Под *сохранением информации* понимается умение удерживать полученную информацию; в этот процесс включаются кратковременная и долговременная память, воображение (аналогии, ассоциации), классификации полученных знаний, обращение к витагенному опыту субъекта и т.д. Различают пассивное сохранение (информация воспроизводится в первоначальном виде) и активное (интерпретирующее) освоение информации. Именно этот этап информационного обмена направлен на привитие и закрепление у школьников навыков самообразования, приемов работы с получаемой информацией.

Успешность *воспроизведения и передачи информации* зависит от результативности предыдущих этапов. Предположим, ученик не был внимателен при получении новых знаний, ограничился лишь репродуктивным повторением. В этом случае даже репродуктивное воспроизведение может вызвать у него затруднения. Что уж тогда говорить о критерии продуктивности усвоения учебного материала — применении знания в новых условиях? Справедливости ради отметим, что и педагоги на этом этапе часто предъявляют учащимся завышенные требования: отличная отметка ставится за полный, глубокий ответ, с собственными примерами, но очень трудно при первичном освоении материала воспроизвести его в том виде и объеме, который желателен педагогу.

Вообще, в обучении часто вместо обогащения информации, ее осмысления происходит редуцирование, «сворачивание» материала в том случае, если информация не была воспринята учащимся

на уроке как значимая, если он самостоятельно не проработал (осмыслил) полученную информацию. В этом случае информация остается на уровне общих представлений и не становится знанием. Все это приводит к ослаблению коммуникативной связи между педагогом и школьником, лишает процесс педагогического взаимодействия продуктивной информативной основы.

Поэтому уже на этапе получения первичной информации (для ученика, поскольку для учителя этот этап соответствует передаче информации) необходим поиск педагогических приемов, способных повысить значимость материала для учащегося, который сводится к следующему.

- Необходимо переосмыслить единые педагогические требования (связь изучаемого материала с жизнью, учет имеющихся знаний и умений, наглядность учебной информации, продвижение от простого к сложному), что способствует процессу развертывания, интерпретации и обогащения информации.
- Важно использовать витагенный опыт учащихся (индивидуальный и совокупный, общий для конкретного ученического коллектива) как средство актуализации и активизации участия школьников в познавательном процессе.
- Необходимо эмоционально подкреплять учебный материал, формируя устойчивый интерес, побуждая к самостоятельности в процессе интерпретации, обогащению, сохранению и воспроизведению информации.

Информационно-коммуникативный обмен в учебном процессе осложняется еще и увеличивающимся с каждым годом потоком информации, не подкрепленной отработанными технологиями освоения ее в учебном процессе. Причем под информационными технологиями в данном случае понимается не столько процесс компьютеризации, сколько общие навыки и конкретные приемы работы с информацией. Освоение учителем и учащимся приемов активного сохранения и воспроизведения получаемой информации формирует информационно-коммуникативное поле для организации оптимальных педагогических взаимодействий.

Такое понимание и педагогическая организация процесса информационного обмена развивает субъектную, активную позицию участников образовательного процесса не только на отдельных этапах

урока, но и в целом в образовательном процессе: группировка, выделение опорных пунктов, классификация, структурирование, схематизация, мнемотехника, перекодирование, достраивание материала, ассоциации.

Однако не стоит воспринимать обучение только как информационный обмен. Оно, как известно, представляет собой целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности, осуществляемый под руководством специалистов-профессионалов.

Такой подход акцентирует внимание на организационно-деятельностной, или *интерактивной*, стороне образовательного процесса. В психологии и социологии взаимодействие (интеракция) рассматривается как совместная деятельность, которая представляет собой организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на воспроизводство объектов материальной и духовной культуры.

Интерактивность не как учебное явление (к этому мы обратимся отдельно в следующей главе), но как система контактов индивидов изучается и психологами, и социологами, и педагогами.

Это, например, относится к стилям общения, которые отдельные исследователи определяют и как стили взаимодействия. К традиционно выделяемым относят три стиля: авторитарный (директивный), либеральный (благодушный), демократический (коллективный). Нетрудно догадаться, что тот или иной стиль общения педагога определяет выбор соответствующих методов воспитания и обучения. Для авторитарного педагога предпочтительными методами оказываются инструктаж, предписания, требования; для благодушного — объяснения, предложения, поощрение; для демократически настроенного — беседы, проблемные ситуации, совместный поиск решения и т.д.

На выбор стиля общения педагога влияет его экстра-интровертированность: учителям-экстравертам свойственен демократический стиль общения (теплые отношения, чаще всего на «ты», использование юмора, замечания и упреки в мягкой форме), в то время как интровертам — авторитарный (сохранение дистанции, частые порицания, замечания, недоверие, отстраненный тон общения). Далее автор анализирует предпочитаемые педагогами способы

оценивания, и приходит к выводу о том, что они также связаны со стилем руководства: более оптимально это происходит у учителей с демократическим стилем, для приверженцев либерального стиля характерна недостаточная организованность оценочного этапа в деятельности, авторитарный же учитель предпочитает шаблонность в оценке, избегает комментирования, склонен к занижению оценок\*. Любопытно, что исследователи так и не определились, какой стиль руководства предпочтительнее с точки зрения результатов обучения. Практика показала, что у учителей и авторитарного, и демократического стилей учащиеся усваивают материал в необходимом объеме, хотя по отношению к воспитательным задачам именно демократический стиль руководства оказывается более продуктивным.

Казалось бы, и педагог, и родитель заинтересованы в реализации гуманистического подхода к воспитанию детей. Однако на практике это осуществляется далеко не всегда. Опираясь на позиции гуманного подхода, педагог должен быть готов к различным поведенческим проявлениям обучающегося: от полного до частичного принятия школьником требований учителя или отстаивания своей индивидуалистической позиции в ситуации взаимодействий. Далеко не каждый педагог, несмотря на заявленную гуманистическую позицию, на деле предпочтет установление контактов с ребенком вместо привычного педагогического орудия — дисциплинарного воздействия, угрозы и пр.

К тому же и сам воспитатель в силу объективных и субъективных обстоятельств является человеком со сложившимся стилем общения. Состыковка позиций ребенка и стилей педагогического общения порождает различные ситуации (табл. 6).

---

\* Ильин Е. П. *Психология общения и межличностных отношений*. СПб. 2009. С. 343.

Табл. 6. Роли субъектов педагогических взаимодействий

<b>Субъекты педагогических взаимодействий</b>			
<b>Роли ученика</b>	<b>Роли учителя</b>		
	<b>Авторитар</b>	<b>Либерал</b>	<b>Демократ</b>
<b>Индивидуалист</b>	Со стороны педагога устанавливается режим жестких требований; со стороны воспитанника — полный отказ от контактов. Можно сделать вывод об отсутствии предпосылок для развития взаимодействия	Педагог непостоянен в своих требованиях; в случае неприятия их учащимся учитель может спастись, отказаться от своих установок. Обе стороны не ощущают потребности в сотрудничестве	Педагогические требования разумны, предъявляются в доступной форме, что обеспечивает некоторый прогресс в развитии взаимодействия. Позицию можно обозначить как педагогический контакт — ступенька к сотрудничеству
<b>Индивидуалист / исполнитель (по ситуации)</b>	Режим давления со стороны педагога и частичное принятие требований со стороны воспитанника. Однако допустим и полный отказ от контактов с воспитателем. Вынужденное взаимодействие без значительных результатов	Непостоянство педагогических требований встречает непостоянство в их выполнении. Отсутствие заинтересованности в совместных действиях приводит к малоэффективному воспитательному взаимодействию	Воспитанник воспринимает требования педагога и частично выполняет их. Но педагог сталкивается и с необоснованным отказом ребенка от сотрудничества. Педагогический эффект высок, но не всегда постоянен
<b>Прилежный исполнитель</b>	Любые требования воспитателя выполняются учащимися безоговорочно. Эффективность такого сотрудничества ощутима при решении тактических (ближайших) задач, но не предполагает пролонгированного сотрудничества	Воспитанник вынужден все время подстраиваться под изменяющиеся требования педагога. Он часто дезориентирован в конечной цели совместных действий. Эффект от сотрудничества не соответствует затраченным усилиям	Полное принятие воспитанником разумных требований педагога. Эффект взаимодействия высок и постоянен, но существует опасность потери у ребенка инициативного, творческого начала при безоговорочном принятии требований



Как мы видим, неправомерно выделять среди представленных вариантов педагогических взаимодействий «правильные» и «неправильные». Но стоит помнить, что жесткость в предъявлении или выполнении требований с любой стороны мешает творческому взаимодействию воспитателя и воспитанника. Так же как и безусловное принятие учащимся требований педагога не является единственно верным решением: оно чревато снижением самостоятельности воспитанника, деформации у него чувства ответственности и инициативы.

Выбор той или иной позиции учителя или учащегося зависит от совокупности различных причин: индивидуальных качеств личности, сложившегося типа отношений, привычных форм взаимодействия, окружающих условий и т.д. В каждом конкретном случае педагогу необходим учет этих факторов и поиск методов, помогающих достижению основной задачи воспитания — организации воспитательного взаимодействия, которое было бы способно актуализировать потенциальные возможности всех субъектов конкретной ситуации.

Школа, выполняя задачи образования, адаптации и социализации, должна обеспечивать условия не только для трансляции знаний, но и для включения учащихся в различные стратегии взаимодействия через учебные формы и ситуации. Процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы одновременно с получением знаний у ученика формировалась готовность адекватно воспринимать окружающий социум и вписаться в диалектику развития современного общества, где пересекаются две стратегии: индивидуализация социального опыта и социализация индивидуальных пространств.

Одним из важнейших условий успешности любых (в том числе и педагогических) взаимодействий является эмоционально-эмпатийная, или перцептивная, сторона общения, проявляющаяся в эмоциональной отзывчивости человека на чувства и состояния другого; сочувствие, сопереживание побуждают индивида к оказанию помощи, поддержки

К. Изард утверждал, что «во-первых, общепризнанно, что эмоциональная экспрессия выполняет важные коммуникативные функции... Во-вторых, все ученые согласны с тем, что эмоциональные пережи-

вания влияют на восприятие, мышление, поведение. В-третьих, эмоции лежат в основе социальных связей и являются интегральными составляющими теории темперамента и личности».

Другими словами, эмоциональный обмен является важной составляющей межличностного взаимодействия вообще и педагогического взаимодействия в частности. Любые эмоции (как положительные, так и отрицательные) остаются в памяти человека. Учащиеся запоминают игровые, необычные, эмоционально насыщенные моменты урока потому, что такие педагогические приемы прежде всего нарушают обыденное течение школьной жизни. Даже активизация познавательной деятельности учащихся опирается именно на возбуждение совокупно положительных эмоций, переживаемых учеником в процессе обучения.

Естественно, что для развития эмоциональной сферы субъектов образовательного процесса необходима опора как на содержание, так и на форму процесса обучения. Между тем содержание учебного материала (особенно по точным наукам: математике, химии, физике и пр.) не содержит эмоциональной основы для сопереживания и принятия. Потенциальные возможности для развития эмоций учащихся можно обнаружить в материалах предметов гуманитарного цикла (литература, история, развитие речи, граждановедение и т.д.), но при этом в учебных планах преобладают естественнонаучные дисциплины. Поэтому учителю отводится особая роль преобразователя сухих научных понятий в эмоциональные, яркие, интересные, важные и понятные учащимся образы.

Необходимость эмоционально положительного наполнения учебного процесса диктуется и формой обучения. Для школьника ситуация обучения является обязательной: он вступает в совместную деятельность с педагогом, другими учащимися вне зависимости от того, нравится ему это или нет. Если в этой ситуации учитель не удовлетворен результатами взаимодействия, он высказывает свое мнение в виде отметки, оценки, устного порицания, записи в дневник и т.д. Учащийся же в силу предопределенности ситуации оказывается в «страдательной» роли. Осознание неравновесности позиций педагога и школьника приводит к необходимости искать те средства в процессе общения, которые могут смягчить остроту учебной ситуации долженствования.

Во многом эмоциональный фон определяется настроением, поведением, речью педагога. В соответствии с последними исследованиями в речи конкретного носителя языка образуются определенные устойчивые фразеологизмы (речевые стереотипы), сигнализирующие окружающим об эмоциях, испытываемых личностью в данной ситуации. Учитель в процессе профессиональной деятельности также обзаводится особыми речевыми моделями, которые в достаточной степени кодируют ситуацию педагогического общения (В. М. Зубова). Анализируя содержание речевых моделей, можно определить их эмоциональную характеристику: положительную, нейтральную, негативную. Все типы эмоционально окрашенных языковых моделей присутствуют в процессе и конкретных ситуациях педагогической коммуникации.

*Положительные.* «Рада вас всех видеть. Нас ждет сегодня необычный (интереснейший) материал...», «Подобную работу мы уже проделывали, и вы с ней справились прекрасно. Попробуем закрепить наш успех».

*Нейтральные.* «Проверьте готовность рабочих мест на своих партах. Настроились на серьезную работу. Нам сегодня предстоит...»; «Ребята, не будем отвлекаться, у нас еще много работы», «Откроем дневники, запишем домашнее задание».

*Негативные.* «Опять без тетради? Дома забыл? А почему ты голову свою не забыл?», «Славин, почему ты все время болтаешь? Если ты такой умный, тогда бери мел и сам объясняй новый материал!» и т.д.

Повторяющиеся из урока в урок речевые модели создают соответствующую эмоциональную атмосферу учебной деятельности, которая прямо влияет на формирование позитивного или негативного педагогического взаимодействия.

Таким образом, эмоционально окрашенная речевая деятельность становится важнейшим средством информационного обмена. Традиционно выделяют вербальные и невербальные средства, способствующие полноценному общению или затрудняющие его (табл. 7).

**Табл. 7. Эмоционально-эмпатийные составляющие общения**

Вербальные (речь)	Факторы усиления общения	Невербальные
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Устная / письменная;</li> <li>• монологическая / диалогическая;</li> <li>• внешняя / внутренняя</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Пара- / экстра-лингвистические средства языка</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Кинетическая система знаков;</li> <li>• организация пространства и времени;</li> <li>• визуальный контакт</li> </ul>

Вербальное общение осуществляется в образовательном процессе во всем его многообразии: в устной и письменной; монологической и диалогической; внешней и внутренней речи. Наиболее важными показателями речи вообще и речи педагога в частности были и остаются: правильность, точность, логичность, уместность, информационность, выразительность, чистота.

Невербальные средства общения как особое направление в психолого-педагогической науке стали выделять только в последние десятилетия. В структуру невербальных средств включены:

- кинетическая система: характерные позы, жесты и движения, располагающие к совместной деятельности, угрожающие, игнорирующие и т.д.;
- проксемика: предпочитаемое пространство общения на уроке (интимное, личное, социальное, публичное), расположение мест учащихся и педагога в классе, умение просчитывать оптимальное время монологов, диалогов на уроке и т.д.;
- визуальный контакт: выражение лиц учителя и учащихся (заинтересованное, равнодушное, отчужденное), контакт глазами и т.д.

Все это нужно учитывать, так как сама ситуация обучения усиливает учебное воздействие, а не взаимодействие. Тем самым формируется поле деструктивного напряжения, затрудняющее эмпатийное восприятие и взаимодействие.

Можно выделить группу факторов, которые служат своеобразными усилителями как вербальных, так и невербальных средств в педагогическом общении: пара- и экстралингвистические средства

языка. Многие исследователи относят эти факторы к невербальным средствам общения. Однако нужно помнить о том, что интонация, мелодичность, тембр, темп речи присущи прежде всего вербальной (словесной) стороне деятельности. Классная аудитория достаточно большая, поэтому учитель повышает голос, чтобы его услышали все ученики. Громкий, резкий голос, повышенный тон, поучающие интонации обычно неприятны не только ученикам, но и окружающим людям. Психологи отмечают, что напряженный, резкий голос наталкивается на эмоциональное отчуждение, в то время как низкая тональность, спокойная, убедительная речь оказываются более действенными. Эти факторы связаны и с невербальной стороной общения: акустическая назидательность, дополненная соответствующей мимикой и пантомимикой, зачастую только усиливает любое эмоциональное состояние как у учащихся, так и у педагогов. К ним также относят речевые повторы, многозначительные покашливания, паузы и т.д.

В учебной ситуации даже паузы могут стать фактором, влияющим на продуктивность учения. Можно использовать паузы как форму эмоционального напряжения: «К доске пойдет...». Но есть и другие возможности пауз, позитивно влияющих на педагогическое взаимодействие. «Такая „мелочь“, как продолжительность паузы, которую делает учитель, заметно сказывается на характере учебного диалога, взаимодействия в классе»\*. Если «пауза ожидания» выдерживается учителем от трех до пяти секунд, то увеличивается число высказываний, возрастает длительность ответов, суждения становятся более доказательными, повышается уверенность детей, усиливается взаимодействие между детьми и т.д.

Однако внимание к речевой стороне педагогического взаимодействия не должно подменить необходимость формирования у субъектов образовательного процесса эмоционально-волевой сферы в целом, включающей такие чувства, как интерес, радость, удивление, уважение, сопереживание, печаль, открытость, тревога, смущение, искренность, совесть, любовь, юмор и т.д. Таким образом, значение эмоционально-эмпатийной стороны в ситуации педагогического взаимодействия трудно переоценить.

---

\* Кларин М.В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*. М., 1994. С. 193.

Но все же стоит подчеркнуть, что формирование конструктивных педагогических взаимодействий зависит от того, насколько оказываются представленными в педагогическом процессе все основные стороны общения. Усиление какой-либо одной стороны способно деформировать педагогические взаимодействия. Так, неоправданное усиление интерактивной стороны чревато развитием негативных и ограничивающих взаимодействий; излишнее внимание к эмоционально-эмпатийной составляющей может обусловить решение тактических педагогических задач в ущерб стратегическим. В зависимости от конкретных обстоятельств та или иная сторона может занимать приоритетное положение, но она не должна вытеснять собой все остальные. Учитывая «крен» учебной ситуации в информативную сторону, необходимо искать пути совершенствования содержания и форм образовательного процесса через продуманную организацию учебной и воспитательной деятельности, подкрепляемую перцептивной стороной (эмоционально-эмпатийной коммуникацией). Осознание значимости и стремление к адекватной реализации всех сторон педагогического общения оптимизирует общие и конкретные ситуации взаимодействия педагогов и воспитанника и создает условия полноценного развития личности всех субъектов образовательного процесса.

В качестве общего итога можно отметить следующее.

Взаимодействие, несмотря на его общенаучный характер, является одной из сторон общения, определяемой обычно как выработка единой стратегии действий. Однако общение должно рассматриваться как определенная целостность, при этом ни одна из его составляющих (информативная, интерактивная, перцептивная) не является изолированной и самодостаточной. Именно в единстве общение наиболее полно вписывается в систему координат педагогики взаимодействий, выполняя задачи не только основных направлений (психологии, педагогики, социологии), но и смежных областей: психолого-педагогической, социально-педагогической, социально-психологической. Особую актуальность разностороннее общение приобретает в процессе образования, где оно при соответствующей организации педагогического взаимодействия может уравновесить отдельные недостатки, порожденные традиционной системой обучения.

## Диалог в образовательном процессе

В современной системе образования формирование коммуникативной культуры определяется как приоритетная задача: формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста.

Очевидно, что освоение диалогической формы обучения рассматривается как наиболее продуктивный путь в решении этой задачи. Такой подход соответствует актуальным общественным ожиданиям и ориентирован на открытость участников к контактам, принятие различных точек зрения и трактовок, умение корректно отстаивать собственную позицию в диалоге.

Диалог как метод обучения известен с древнейших времен.

Им мастерски владел Аристотель, обучающий юного Александра в Нимфайоне. История донесла до нас диатрибу (монолог в форме диалога) Сократа и юного Клиниаса. Побуждая собеседника к высказыванию, Сократ эмоционально усиливал свои вопросы, то называя юношу по имени («Скажи, ради Зевса, Клиниас...»), то побуждая его к действию («Подумай-ка, не забыли ли мы...»), то апеллируя к нему через объединяющее местоимение «мы», и т.д.

Интерес к диалогу как особой форме обучения обнаруживается и в современных педагогических исследованиях. При этом организацию диалога на современном уроке часто рассматривают как актуальную, но не до конца решенную педагогическую проблему. «Призывы к диалогу часто остаются всего-навсего призывами, нередко сводятся к пустым беседам или аргументированным дискуссиям, которые являются разновидностью речевой фетишизации. Воплощение идей диалога в педагогическую практику — дело весьма сложное, и оно требует не „рецептурного“ воспроизведения в действительности тех или иных приемов, а мастерского овладения каждой новой ситуацией по-новому»\*.

Возможно, что причины этого кроются в недостаточном осознании собственно педагогических возможностей диалогической формы обучения. Что же понимается под возможностями? Для того чтобы ответить на вопрос, необходимо определиться с диалогом как явлением и понятием.

\* Белова С. В. Диалог – основа профессии учителя М.: Академия, 2002. С. 12.

В словарях понятие «диалог» (от греч. *diálogos* — первоначальное значение — разговор между двумя лицами) определяется двояко.

1. Как вид речи, характеризующийся ситуативностью, контекстуальностью, произвольностью и малой степенью организованности. Реплики такого диалога отличаются наличием предложений неполного состава, свободным синтаксическим оформлением, близостью к разговорной речи, интонационным варьированием и пр.).
2. Как разновидность языка, реализующаяся в процессе непосредственного общения между собеседниками и состоящая из последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик.

Второе значение ближе к учебному диалогу, заметно отличающемуся от житейских бесед и разговоров. Обусловлено это тем, что характер образовательного процесса обладает четкой заданностью, регламентированностью. Если в обычной беседе результат может быть неизвестен, то в учебном диалоге педагог обязательно проектирует образ конечного итога (знания, представления), к которому он ведет учащихся. Кроме того, учитель предусматривает определенную культуру организации диалога: ориентацию на правила поведения дискурсантов, установку на содержание реплик, предполагающих использование научного или художественного стилей речи. Что касается произвольности и слабой организованности, то вряд ли можно отнести эти признаки к диалогу на уроке, поскольку время занятия ограничено, результат заранее предопределен и компетентность преподавателя заключается как раз в умении объединить эти строгие рамки с возможностями диалогического общения и познания. К сожалению, это получается далеко не у всех.

Среди функций диалога традиционно выделяют:

- информативную (сообщаются новые факты, явления, возвращая к уже имеющимся, и т.д.);
- аналитическую (создаются условия для сопоставления, сравнения, выявления общего и особенного);
- корректирующую (происходит верификация получаемой информации);
- синтезирующую (интегрируются различные точки зрения, позиции, результаты).



В зависимости от цели урока, занятия, содержательной и компетентностной готовности субъектов обучения реализуются те или иные функции учебного диалога. Если дискурсантам не хватает аргументации, то учитель может, добавляя факты, реализовывать диалог в рамках информативной функции. Если же в процессе обсуждения учащиеся умеют соотносить различные точки зрения между собой, выявляя существенное и второстепенное, то в процессе обсуждения реализуются аналитическая и синтезирующая функции.

Между тем целостность педагогического процесса складывается из единства обучающей и воспитывающей сторон. В этой связи возникает необходимость уточнить функции диалога в образовательном процессе.

В формате педагогики взаимодействий их можно рассмотреть и с точки зрения уже знакомой триады:

- *конкретно-познавательная функция* связана с необходимостью в процессе совместных рассуждений понять, осознать и разрешить непосредственную учебную, проблемную ситуацию;
- *коммуникативно-развивающая функция диалога*, в процессе которой вырабатываются навыки совместной работы в группе, диаде, а также осознание логики и последовательности рассуждений;
- *социально ориентированная функция диалогического взаимодействия*, целенаправленно ориентирована на воспитание гражданской позиции учащегося, на его самореализацию и самоактуализацию, адекватную социальным потребностям общества.

Именно реализация всех названных функций делает диалогическое взаимодействие педагога и воспитанника эффективным средством обучения и воспитания.

Конечно же, результативность его зависит от целой совокупности факторов: цели и предмета высказываний, отношений между собеседниками, их компетентности в обсуждаемых вопросах, конкретной обстановки общения и т.д.

Учитывая различные сочетания этих факторов, со-беседование на занятии может быть выстроено как:

- *диалог-имитация*: ориентирован на вопросно-ответную форму, где за учителем закреплена роль ведущего;

- *диалог-обсуждение*: предусматривает общение условно равных субъектов в образовательном процессе;
- *диалог-познание*: охватывает сложные взаимосвязи и познавательные отношения субъекта с миром, с окружающими людьми, с самим собой.

В учебном процессе используются все виды диалога, однако в различном объеме.

Наиболее часто реализуется в обучении *имитационный диалог* (от лат. *imitatio* — воспроизведение, подражание). Как правило, это происходит через заслушивание ответов школьников по заранее известным вопросам. На таких занятиях возникает имитация свободного общения, поскольку направление беседы четко задано темой, к тому же сужено конкретной формулировкой вопросов, ответы чаще всего предполагают опору на тексты конкретных учебников, роль организатора данного диалога четко закреплена за педагогом. Этот метод привлекателен тем, что привычен как для педагога, так и для учащихся; он служит эффективной формой проверки уровня знаний учащихся, а также их коррекции и т.д. С точки зрения функциональной принадлежности здесь доминирует учебно-познавательная функция диалога.

Но даже имитационный диалог требует от учителя определенных коммуникативных умений и навыков. Это прежде всего связано с умением учителя правильно формулировать вопрос, готовностью к вариативной модификации его, если аудитория не дает ожидаемого ответа, со способностью выстраивать логику дискуссии, умело подводить итоги, учитывая вклад всех, кто принял участие в вопросно-ответном этапе урока.

Вопросы можно подразделить на несколько групп.

- Риторические, не требующие ответа. Обычно к ним прибегает учитель в монологе как приему, способному заинтересовать слушателей. Эти вопросы могут быть реализованы в любой форме диалогического взаимодействия.

- Закрытые вопросы, предполагающие однозначный ответ — «да» или «нет». Такие вопросы составляют основу для диалога-имитации, поскольку служат показателем знаний учащихся по тому или иному предмету. Однако ученики включены в такой диалог не в качестве субъектов, а в качестве объектов. В итоге это создает поле напря-

жения — учащийся оказывается постоянно в ситуации контроля и не может изменить форму и содержание диалога.

- Открытые вопросы, то есть те, на которые требуется дать развернутый ответ, выходящий за рамки «да» / «нет». Эти вопросы тоже могут носить информационный характер, связанный с уточнением каких-либо обстоятельств. При этом не забудем, что их характер и направленность спрогнозированы учителем в рамках конкретного занятия. Такое взаимодействие основано на рассуждении, обосновании, поэтому открытые вопросы используются как в диалоге-рассуждении, так и в диалоге-познании. Но стоит уточнить, что в последнем случае открытые вопросы направлены на выяснение отношений и мотивов собеседника. Поэтому в диалоге-познании позиции участников становятся максимально субъектными. И в этом одно из отличий диалога-рассуждения от диалога-познания.

Имитационный диалог можно реализовать не только в привычной вопросно-ответной форме на уроке, но и в нетрадиционной, эмоционально насыщенной и познавательной форме, активизирующей детскую и подростковую аудиторию, например в организации игр, аналогичных ТВ-программам «Что? Где? Когда?», «Своя игра» и др.

Существует и более сложная модификация имитационного диалога — «учебный биатлон» (от лат. *bi* — дважды и греч. *athlon* — состязание). Исходя из названия, очевидно, что занятие состоит из двух этапов. На первом происходит письменное тестирование знаний школьников. По его результатам отбираются несколько учащихся, показавших лучшие результаты, которые участвуют в следующем этапе.

Эта часть занятия напоминает известную игру «Тише едешь — дальше будешь». Учитель озвучивает вопрос, предлагает три варианта ответа, а участники выбирают из них правильный и поднимают карточку с соответствующим номером. Верный ответ дает возможность продвинуться на шаг вперед; ответившие неверно, остаются на месте. Такая прозрачность дает возможность воочию увидеть и уровень знаний, и самостоятельность, и настойчивость учащихся в освоении знаний.

Выделим основные признаки имитационного диалога в учебном процессе:

- тематическая направленность (не предусматривающая отклонений от конкретно-познавательной задачи);

- регламентированность, заданная самой контрольно-учебной ситуацией;
- четкость формулировки вопросов, ориентированных на выявление конкретных фактов, явлений;
- ясность и лаконичность изложения ответного тезиса;
- оптимальная степень детализации информации (недостаток деталей часто не дает возможности представить описываемое явление, а переизбыток может затушевывать сущность обсуждаемого).

Диалог-имитация решает достаточно важные задачи в образовательном процессе: детализация, систематизация, обобщение информации, а также контроль за знаниями учащихся. И все же один вид диалога не может реализовать всех потенциальных возможностей, заложенных в диалоговом обучении.

Поэтому обратимся к *диалогу-обсуждению*, который реализуется чаще всего в новационных формах обучения: дискуссиях, ролевых играх, тренингах, групповой работе и т.д. Применение их действительно активизирует у школьников мыслительную деятельность, повышает мотивацию к учению. В диалоге-обсуждении реализуется не только учебно-познавательная, но и коммуникативно-развивающая функция, поскольку в процессе работы над непосредственным учебным заданием параллельно решается задача формирования благоприятной коммуникативной среды.

Умения обсуждать и рассуждать психологи относят к инструментам предупреждения конфликтогенных ситуаций: «постоянное согласование мыслей, чувств, отношений партнеров по совместной жизнедеятельности. Оно облекается в различные формы влияния людей друг на друга. Одни из них побуждают партнера к действиям (приказ, просьба, предложение), другие санкционируют действия партнеров (согласие или отказ), третьи вызывают на дискуссию (вопрос, рассуждение). Сама же дискуссия может происходить в форме освещения, беседы, диспута, конференции, семинара и целого ряда других видов межличностных контактов»\*.

В рамках учебного диалога-обсуждения актуализируется педагогическое требование обеспечения постоянной связи с жизнью, формирования нравственно-этических установок. Эту роль берет

\* Крысько В. Т. *Социальная психология*. М.: ОМЕГА-Л, 2006. С. 47–48.

на себя учитель, поскольку учащиеся в силу своего социального опыта еще не готовы к переносу получаемых в школе знаний и навыков в социальное пространство за пределами школы.

Показательный пример. Урок литературы, тема «Особенности лирического героя Н. Гумилева». В классе работают три группы: одна определяет характерные черты лирического героя С. Есенина, другая — Н. Гумилева по циклу стихов «Капитаны», а третья — нашего современника. Когда дело доходит до презентации работы последней группы, оказывается, что ученики подобрали преимущественно негативные черты: эгоист, замкнутый, карьерист и пр. И нужно отдать должное мастерству учителя, который, не споря с этим образом, подкидывает подросткам следующий вопрос: «А какими бы вы хотели видеть своих детей?». Школьники начинают называть положительные качества: доброта, готовность прийти на помощь, патриотизм, открытость и т.д. Учитель задает еще один вопрос: «Как вы думаете, от чего или от кого зависит, чтобы люди будущего стали такими?». Ответы: «От школы, от воспитания, от семьи, от родителей...». Следующий вопрос: «А если будущие родители вы, то от кого же зависит, чтобы ваши дети стали добрыми и чуткими?..». И ответ: «От нас...». Вот это постоянная мысль о духовной сопричастности к происходящим событиям делает для учащихся актуальным и значимым изучение истории, литературы, географии и т.п.

Важно, чтобы в процессе диалога-обсуждения происходило «изменение самого типа отношений, который сложился между участниками коммуникации. Ничего похожего не происходит в „чисто“ информативных процессах»\*. Именно это и обеспечивает реализацию воспитательной, социально ориентированной функции диалогического взаимодействия.

Подобные занятия помогают формировать у участников дискуссии культуру диалогического поведения, что имеет чрезвычайно важное значение не только в учебной ситуации, но и за ее пределами.

Отзываясь о таких занятиях, учащиеся отмечают: «Наши дискуссии заряжают положительными эмоциями, дают хороший толчок для размышлений», «Как многому еще предстоит учиться: мы плохо умеем слушать друг друга», «Эти занятия напоминают мне мыслительный шторм, который не разрушает, а заставляет собраться, почувство-

\* Андреева Г. М. *Социальная психология*. М.: Аспект-Пресс, 1996. С. 85.

вать „вкус жизни“», «Задумалась над многими вопросами; раньше мне казалось, что педагогика не имеет почти никакого отношения к настоящей жизни», «Спорить надо учиться. Хочу, чтобы, наконец, у меня начало получаться», «Это совсем новые занятия. Мы заново узнаем друг друга, хотя проучились вместе уже несколько лет» и т.п.

Диалоги-обсуждения подводят нас к более сложному виду — *диалогу-познанию*. Наиболее существенное отличие его заключается в том, что личность выступает здесь как самостоятельный — целенаправленно мотивированный, ответственный, инициативный — субъект познавательной ситуации. Причем таким субъектом может стать ученик, учитель, студент, педагог, профессионал-практик, ученый и т.д. При этом каждый из перечисленных субъектов познания обладает своей системой мотивов, форм и методов, способствующих или препятствующих проявлению активности в процессе познания.

Познавательная энергия субъекта здесь направляется им же самим на изучение и освоение мира, науки, техники, искусства, природы вовне и внутри него; отсюда и возникает особый вид диалога: *Я-познающий — Я-познаваемый*. Именно о таком диалоговом самопознании писал М. М. Бахтин: «Овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного нейтрального анализа; нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть — точнее, заставить его самого раскрыться — лишь путем общения с ним, диалогически».

Следовательно, в диалоге-познании реализуются все три функции: и конкретно-познавательная, и коммуникативно-развивающая, и социально ориентированная.

Основу диалога-познания составляет рефлексия (способность анализировать свои поступки, свое развитие с позиций духовного (высшего) «запроса к себе, в контексте движения к своей целостности»), самопознание, а также диалог культур и диалог мнений.

Для наполнения диалога рефлексивными аспектами учителю стоит иметь в своем педагогическом арсенале приемы, помогающие подвести учащегося к культуре познания. К ним, в частности, относятся:

- фиксация (приостановка собственных действий и, что не менее важно, своего эмоционального состояния, переживания, которое отчасти может затруднять анализ);

- отстранение (умение оторваться от контекста и увидеть не только идеи, лежащие на поверхности, но и глубинные подводные течения);
- оборачивание (возврат к исходному тексту, но уже с новых позиций, осознание объемности и нелинейности воспринимаемого содержания) и др.

Учитель-мастер может использовать возможности диалога-познания в работе с любыми возрастными категориями учащихся. Педагоги и ученые приводят следующие вариации диалогического познания со своими детьми в учебном процессе.

«Дети сочиняют сказки, мифы, заклинания, гимны богам в VI классе, элегии, ораторские речи, философские диалоги, трагедии, трактаты по поэтике в VII классе, притчи, жития, канцоны в VIII классе, баллады, сонеты и новеллы в X классе и т.д. Не менее значимо то, что, работая в разных жанрах, выработанных историческими культурами, рассказывая в поэтике этих жанров о себе и своем мире, подростки осваивают разные формы видения и осмысления мира и себя.

Важной формой работы в курсе являются *учебные диалоги*, которые дети разыгрывают, моделируют в классе, а затем продолжают дома письменно, превращая их в учебные произведения. Участники этих диалогов — поэты и мыслители различных исторических культур. Школьники учатся выдерживать логику, формы речи своих персонажей — и получают возможность столкнуться в своем сознании разные культурные „голоса“, самим включиться в их спор, идущий в „Большом времени“ культуры»\*.

Познание и самоактуализация понимаются как процессы осмысления субъектом самого себя, своего предназначения, своих ценностных установок, продолжающиеся всю жизнь. Потому мы отмечаем как специфическую черту диалога-познания его транссубъектность: Я и Другой, Я в Другом, Я — Другой, Другой Я... И, безусловно, от того, какие направления и механизмы познания были заложены в индивида в пору его ученичества, во многом зависит развитие его Я-концепции, то есть взаимоотношений с миром, с окружающими людьми, с самим собой.

---

\* Библер В.С. *Диалог в литературном образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.bibler.ru/shdkhgo\\_os\\_dialog.htm](http://www.bibler.ru/shdkhgo_os_dialog.htm).*

Возникает закономерный вопрос: могут ли быть определены правила организации диалога-познания? Сделать это непросто, так как данный вид диалога весьма специфичен, но можно отметить некоторые его свойства. Диалог-познание отличается от имитационного и диалога-обсуждения следующим:

- он ориентирован на самую разнообразную рефлекссию о происходившем, происходящем и о том, что, возможно, еще будет происходить;
- имеет целью самоопределение индивида по отношению к миру и к самому себе в какой-либо жизненной ситуации;
- обращен не только во внешний, но и во внутренний мир человека;
- более тесно, нежели другие виды диалога, связан с эмоционально-экспрессивной сферой личности;
- может быть менее всего привязан к учебным предметам и дисциплинам...

Но осозная богатый потенциал диалогического взаимодействия, задумавшись, почему же оно реализуется в образовательном процессе очень ограниченно?

Такие формы работы, как беседы, диспуты, конференции, семинары, оправданны применительно к более старшим ступеням обучения. В школьном учебном процессе за учителем закреплена роль *обучающего*, то есть действующего в рамках определенных правил и норм: заданной формы организации учебного процесса, закрепленного содержания обучения (утвержденного в учебных планах, учебниках и пр.), достаточно жестких временных рамок (длительность урока, учебной четверти, учебного года и др.), относительной предопределенности результата обучения (аттестат зрелости, баллы за экзамен и др.). Это и обуславливает во многом реализацию в обучении имитационного диалога, который полностью укладывается в описанные выше обстоятельства.

Между тем дискуссия в своей истинной природе основана на преодолении замкнутости, принятии противоречивости, изменчивости, открытости, даже определенной незаконченности, что не вполне согласуется с принятыми установками традиционной системы обучения. Дискуссия как форма познавательной деятельности требует от учителя особых коммуникативных умений, хорошего знания



предмета, профессионального мастерства и т.д., а кроме того, значительных временных затрат. На уроке-дискуссии должно быть выдано заведомо меньше информации, чем, к примеру, на уроке сообщения новых знаний, хотя степень эмоционального проживания этого содержания, возможно, чрезвычайно высока.

Дискуссии побуждают педагогов и школьников выходить за пределы привычных ролей — учащего и учащегося. Насколько мы можем позволить себе выйти из роли учителя, руководителя занятия? Показать воспитанникам свои сомнения, границы своего знания? Потратить дорогое учебное время на дискуссию, зная, что сегодня главное — это подготовить школьников для сдачи единого государственного экзамена?..

Это вовсе не означает, что в силу трудности их освоения имеет смысл отказаться от проведения учебных дискуссий. Действительно, психологи правы в том, что обсуждение может вывести зарождающийся конфликт в конструктивное русло. Но этому тоже нужно еще научиться.

Итак, необходимость учебного диалога в процессе обучения очевидна.

Живое слово, непосредственное общение, ответная реактивность, открытая эмоциональность, умелая коррекция течения беседы, познавательная мобильность, нацеленность на результат, а не только на процесс — все это и делает диалог искусством, которым (пусть и в разной степени) должен владеть каждый.

Суммируем основные характеристики того или иного вида диалогического взаимодействия (табл. 8).

**Табл. 8. Виды диалогического взаимодействия в образовательном процессе**

Вид диалога	Субъект	Метод
Имитационный диалог	Учитель — субъект, ученик — объект. <i>Моносубъектность</i>	Опрос, тестирование, репродуктивное обучение и т.д.

Диалог-обсуждение	Общение с равными (субъектами) учитель — ученик — ученики. <i>Полисубъектность</i>	Беседа, дискуссия (диалог мнений, диалог голосов), сочинения и др.
Диалог-познание	Общение познающего и познаваемого Я и Другой, Я в Другом, Я — Другой и т.д. <i>Транссубъектность</i>	Диалог мнений, внутренний диалог, диатриба, эссе и т.п.

Педагоги, учителя, использующие учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие, социально ориентированные функции диалога в образовательном процессе, отмечают следующее.

- Диалогическое взаимодействие способствует воспитанию открытой к контактам личности, которая учится не только отстаивать свое мнение, но и слушать других и т.п.
- Диалоговое обучение развивает как личностные, так и групповые, социально ориентированные качества: сплоченность, готовность к сотрудничеству, доверие, взаимоуважение и внимание друг к другу.
- Диалог является универсальным методом обучения, поскольку может реализоваться на различных ступенях обучения с различными категориями обучающихся.
- Систематически реализуемый диалог формирует пространство субъект-субъектного обучения, которое является основным ориентиром в гуманистически ориентированном образовательном процессе, и т.д.

Но при организации диалогового взаимодействия на занятиях необходима адекватная помощь учителя, педагога. «Новая среда требует освоения адекватных ей типов мышления и поведения, благоприобретенных, а не интуитивных. Принято считать, что человек сам учится думать, однако сложным способом мышления люди специально учат друг друга»\*.

Собственно, это и есть одно из важнейших предназначений диалога в учебном процессе.

\* Кавтарадзе Д. Н. *Обучение и игра. Введение в активные методы обучения.* М.: Флинта, 1998. С. 64.

## **Учебное сотрудничество: основания и возможности**

Любопытный факт, но в словарных и энциклопедических изданиях по психологии, философии (то есть в смежных с педагогикой науках) термин «сотрудничество» практически не представлен. Такие понятия, как «сотрудничество», «учебное сотрудничество», «коллективная совместная деятельность», «коллективное творческое дело», имеют хождение именно в образовательной области. Однако при этом и педагогических словарей, обращающихся к сотрудничеству, оказалось не так уж много.

В Словаре по социальной педагогике (2002) находим следующее: «Сотрудничество — взаимодействие на принципах взаимного уважения, на сформированном переживании свободного выбора дела и слова партнера и друга, роли и поручения. Полноправность обеих сторон в выборе путей».

Педагогический словарь специфику процесса обучения отражает в большей степени: «Сотрудничество в обучении — совместная, взаимосвязанная деятельность учащихся и учителей, построенная на демократических принципах, ориентированных на достижение осознаваемых, лично значимых целей как учениками, так и учителями». Здесь четко названы субъекты деятельности, выделены некоторые черты сотрудничества (общая цель, взаимосвязанная деятельность). Но апелляция к демократическим принципам деятельности все же не дает точного представления о том, что являет собой сотрудничество, в чем его отличие от других типов совместной работы.

В таком случае возникает необходимость обратиться к признакам сотрудничества и уточнить возможности их реализации в учебном и воспитательном процессе.

- *Соприсутствие участников деятельности во времени и пространстве.* Этот признак не вызывает разночтений: педагог и воспитанники всегда объединены пространством и временем непосредственного общения на каком-либо уроке, воспитательном мероприятии и пр. Правда, стоит учитывать, что при наличии современных технологий (интернет-сообщества, возможности дистантного обучения) далеко не всегда возникает необходимость в физическом соприсутствии участников деятельности.



**Рис. 5. Признаки сотрудничества**

• Наличие единой цели и общей для всех участников мотивации. Вот здесь начинаются некоторые расхождения.

• Педагог всегда имеет тактическую (проведение конкретного дела, урока) и стратегическую цели (вписанность мероприятия в систему, перспективу образовательного процесса), в то время как действия школьника носят сиюминутный характер, где порой превалирует настроение, а не отношения зависимой ответственности. К тому же цели расходятся и по своей направленности: учитель стремится передать знания, опыт, но ученик далеко не всегда готов принять эту информацию, отсюда возникают конфликты процесса и результата обучения. Ситуация совместной деятельности в воспитательной сфере в этом смысле оказывается более свободной, поскольку имеет больший допуск в добровольном присоединении участников совместной деятельности.

• *Наличие органов организации и руководства* (имеется в виду делегирование полномочий, или разукрупнение процесса управления). По сути, этот признак сотрудничества является важным для больших компаний, фирм, организаций. Даже в школе между директором и учителем находится завуч, координирующий деятельность выше- и нижестоящего звена. Однако в связке

«учитель — ученик» не предусмотрено третье лицо, которое служит проводником мотивов, операций и оценок деятельности. Правда, в воспитательной (а не учебной) области советской педагогикой накоплен солидный багаж подобной иерархии отношений. Это опыт формирования и детских общественных организаций, и органов самоуправления — учкомов, «советов дела» и пр., осуществляющих часть функций управления. Не случайно в тех школьных коллективах, где реализовывалось ученическое самоуправление (точнее, самоуправление), результаты и воспитания, и обучения были более значимыми, нежели в школах с авторитарной системой руководства.

- *Разделение процесса деятельности между участниками и согласованность индивидуальных операций* участников для получения конечного продукта. Другими словами, речь идет о «представлениях членов группы о том, что именно, с кем и в какой последовательности должен каждый делать при реализации общей для всех задачи»\*.

- Что касается воспитательной области, то в ней это условие может оказаться более чем продуктивным. При правильной постановке (например, методика коллективных творческих дел) согласованность формирует в школьниках чувство коллективизма, ответственности за свой участок работы, если соблюдается принцип ролевого обмена. И если вчера ученик входил в «совет дела», то есть был среди организаторов, то в следующий раз он должен стать участником-исполнителем; тогда, снова оказавшись среди организаторов, он будет более точно и осознанно определять для других исполнителей задания, учитывая объем работы, соотносимость с временем исполнения, совместимость задания с индивидуальными качествами и т.д.

- В учении же процесс деятельности имеет более фиксированное распределение ролей: один учит, другой учится; для того чтобы изменить структуру этих взаимодействий, нужно изменить привычную систему обучения. К тому же в учебной деятельности часто приходится иметь дело с *квазисогласованностью*: учитель *должен обучить* новым знаниям, умениям, а ученик *должен доработать и отработать* полученную информацию, что является условием продуктивного продвижения в познавательном процессе. В реальности же многие

\* Социальная психология. Словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь. М., 2005. С. 144.

учащиеся не выполняют свои индивидуальные операции: «не смог», «не успел», «забыл» и пр. Учитель, устав от оправданий и не имея возможности в силу ограниченности учебного времени ориентироваться на двух-трех учащихся, все равно начинает изучение нового материала. Но взаимная согласованность в таких действиях отсутствует.

- *Получение единого конечного результата* (продукта) совместной деятельности. Здесь необходимо различать результат ближайший (конкретный урок, общий праздник, педагогический проект) и отдаленный. Предположим, общая оценка итогового результата конкретного мероприятия может быть проанализирована по традиционным вопросам: что сделано? как сделано? достигнута ли поставленная цель? каков вклад каждого участника? что можно рекомендовать как позитивный опыт? что требует доработки в ближайшее время? и т.д.

- Но каков «конечный продукт» самого образовательного процесса: сумма знаний, аттестат зрелости, уровень культуры, степень подготовленности к жизнедеятельности в социуме? Такая множественность подходов затрудняет объективную оценку продукта образовательного процесса, потому-то ее сводят чаще всего к количественным показателям — учебным отметкам за знания учащихся, результатам ЕГЭ, что, по сути, является только составной частью результата совместной деятельности педагога и учащегося.

В итоге одинаково ли понимается и принимается всеми участниками образовательного процесса этот самый «конечный продукт»? Ведь для школы результаты выпускных экзаменов подводят итоговую черту, а для выпускника школы — это стартовая ситуация...

- *Развитие в процессе деятельности межличностных отношений.* Стоит подробнее остановиться на формулировке этого признака. Априори предполагается, что межличностные отношения могут иметь позитивный, конструктивный характер, то есть их отличают «взаимная симпатия, уважение, уверенность в благоприятном исходе будущих контактов»\*. И тогда критерием межличностных отношений, способствующих продуктивному сотрудничеству, становится «высокая удовлетворенность партнеров результатом и, главное, процессом взаимодействия, когда каждый из них оказался на высоте требований другого и не требуется специальных усилий для установления взаимопонимания».

\* Социальная психология. Словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева. С. 144.

Да, в отношениях делового сотрудничества цель и результат деятельности представляются приоритетными, а межличностные отношения — вторичными, то есть фоном для совместной деятельности. Что же касается школьного обучения, то позитивный или негативный характер межличностных отношений является во многом приоритетным фактором, ничуть не менее значимым, чем организация системы обучения, содержание школьной программы, материальная обеспеченность образовательного процесса, кадровый подбор и т.д.

- Сложность формирования межличностных отношений в педагогическом процессе объясняется объективными и субъективными причинами: продолжающийся процесс формирования моральных и нравственных качеств у детей и подростков, доминирование у них эмоциональной сферы, импульсивности, инфантильности (вследствие процессов физиологического развития, полового созревания, переживания подросткового кризиса и пр.), некорректность оценок, допускаемая учителями, сложившиеся отношения между конкретными педагогом и учащимся и т.д. Все это в совокупности приводит к тому, что межличностные отношения между педагогами и воспитанниками оказываются совершенно разнообразными: не только конструктивными и реструктивными, но и рестриктивными и даже деструктивными.

- Говоря о формировании межличностных отношений как о признаке сотрудничества, нужно иметь в виду, что речь идет именно о развивающихся — поддерживающих и конструктивных — взаимодействиях между педагогом и воспитанником.

Итак, ориентируясь на вышеназванные признаки, подытожим, что в учебной области сотрудничество как вид взаимодействия реализуется весьма специфическим образом, со многими оговорками. При этом воспитательная область оказывается по сравнению с учением более богатой для действительно совместной деятельности.

Наиболее яркий пример реализации принципов педагогического сотрудничества уже после революции 1917 г. мы находим у А. С. Макаренко, чья педагогическая концепция воспитания в коллективе и через коллектив воплощалась через организацию самоуправления, развитие общественной активности, формирование института командиров, сводных отрядов, дежурств, систему внутриколлективных

зависимостей. Как мы видим, наличествуют практически все основные признаки сотрудничества.

Опыт и технология коммунарской методики распространялись через пионерские лагеря всероссийского значения — «Артек» (позже и «Орленок»), через художественную литературу — «Тимур и его команда» А. Гайдара и др.

Во второй половине XX века коммунарская методика стала ведущей в организации воспитательной деятельности детей и подростков. Разработанная в 1960-е годы И. П. Ивановым и другими педагогами, методика включала следующие основные направления: предварительная работа воспитателей, коллективное планирование, коллективная подготовка дела, проведение мероприятия, коллективное подведение итогов (обсуждение и оценка результатов). В процессе такой целенаправленной и цикличной работы не только достигались определенные результаты деятельности, но и менялись отношения между субъектами воспитательной деятельности.

Основные положения коммунарской методики сводились к следующему:

- создание коллектива на основе привлекательных для детей идеалов;
- организация социально значимой и интересной для всех деятельности;
- построение самоуправления ученического коллектива на основе принципов сменяемости организаторов с целью включения в активную работу всех воспитанников;
- особые отношения в коллективе, проникнутые заботой о каждом ребенке и взрослом.

Мы видим, что без всякой натяжки здесь обнаруживается явная связь названных положений с основными признаками сотрудничества.

Но, как известно, учение и воспитание составляют единство образовательного процесса, потому совершенно закономерны поиски продуктивной методики совместной деятельности, объединяющей учащихся в работе на уроках.

В последней четверти XX века проблема учебного сотрудничества активно разрабатывалась в двух направлениях: реализация коллективной или коллективно-взаимообязывающей деятельности и организация групповой или индивидуально-парной работы.



Общая характеристика *коллективной учебной деятельности* как «коллективный способ обучения (КСО)» отмечена следующими характеристиками:

- уровнем применения — общепедагогическим;
- основным фактором развития — социогенным;
- организационной формой — альтернативной классно-урочной;
- подходом к ребенку — сотрудничеством;
- преобладающим методом — диалогическим, объяснительно-иллюстративным;
- категорией обучаемых — массовой\*.

Плюсом перечисленных характеристик является возможность отделить коллективную учебную деятельность от других способов обучения. Минус же состоит в том, что названные характеристики не дают представления о методической специфике организации образовательного процесса (кроме апелляции к диалогу как методу обучения).

В этом отношении представляется более продуктивным подход Л. И. Уманского, который подразделяет коллективную деятельность на различные формы:

- *совместно-индивидуальную*, участники которой объединены пространством и временем общей работы, при этом каждый трудится самостоятельно;
- *совместно-последовательную*, где участники связаны распределением обязанностей в процессе деятельности или, проще говоря, результат деятельности одного человека (или группы) является основанием для работы следующего участника (или группы);
- *совместно-взаимодействующую*, участники которой связаны не фрагментарно, но всем процессом деятельности: целью, процессом и результатом.

Идея обращения к групповой работе учащихся была обусловлена стремлением педагогов и психологов преодолеть недостатки педагогики воздействий и построить учебный процесс так, чтобы на некоторых его этапах дети контактировали не только непосредственно с учителем, но и друг с другом, чтобы педагогическое воздействие оказалось не прямым, а косвенным, чтобы поставить школьника

\* Селевко Г. К. *Современные образовательные технологии*. М., 1998. С. 102.

в такую ситуацию, при которой он овладевал бы знаниями не ради родителей или учителей, не из страха наказаний, а с интересом, увлеченно\*.

Такая постановка проблемы совместной учебной деятельности еще далека от методики (технологии) сотрудничества в учебном процессе: обговариваются только «некоторые этапы» занятия, кроме того, не исчезает факт «педагогического воздействия», максимально обобщена цель учебной деятельности («научить школьников учиться»), но указана характеристика самого процесса — «с интересом и увлеченно». Можно сказать, что наконец-то было обозначено развитие нового направления в образовании — обучение через сотрудничество субъектов образовательного процесса.

Еще в середине XX века Курт Левин, начиная разрабатывать «теорию поля», выдвинул предположение о том, что «...обычно легче изменить индивидов, собранных в группу, чем изменить любого из них по отдельности». За рубежом подобные формы обучения широко распространены, основаны на эффектах групповой психотехники: группы ТЦВ (темоцентрированного взаимодействия), гештальт-группы, группы встреч, телесной терапии, арт-терапии, психодрамы и др.

В 90-х годах прошлого века Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек дали следующее определение учебному сотрудничеству: «Кооперация (сотрудничество) — это совместная работа нескольких человек, направленная на достижение общих целей. Работая в коллективе, человек должен думать не только о собственном благе, но и благе тех, кто трудится рядом с ним. Обучение в сотрудничестве предполагает объединение учащихся в небольшие группы для того, чтобы, работая вместе, бок о бок, они достигали больших успехов, чем при индивидуальном обучении».

Учебному сотрудничеству присущи следующие характерные черты.

*Позитивное взаимодействие между членами группы*, которое «возникает лишь тогда, когда они осознают зависимость друг от друга и что залогом успеха одного является успех всех членов. Если один терпит неудачу, та же участь постигает и остальных. Таким образом к учащимся приходит понимание того, что усилия каждого полезны не только лично ему, но и другим членам коллектива».

---

\* Волков Н. И. Организация учебной деятельности в малых группах // Педагогическая психология: Хрестоматия / сост.: В. Н. Карандышев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. СПб., 2006. С. 181.

*Индивидуальная и коллективная ответственность:* «группа несет ответственность за достижение поставленной цели, и каждый член группы отвечает за свою часть работы, а это значит, что никто не имеет никаких шансов „проехаться за чужой счет“... когда оценивается вклад каждого в общую работу и когда группе становятся известны ее результаты, тогда-то и важно понять, кто из исполнителей нуждается в помощи и поддержке».

*Стимулирование тесного общения учащихся друг с другом,* то есть «члены группы объясняют друг другу разные подходы к решению стоящей перед ними задачи, обсуждают основные положения изучаемого материала, обучают друг друга и сообща устанавливают связи между новой темой и изученным ранее. Именно благодаря такому общению, таким контактам у членов группы возникает чувство ответственности друг за друга и за достижение общей цели».

*Формирование у участников группового обучения навыков групповой работы,* поскольку «умению быть лидером, принимать решения, брать на себя ответственность, улаживать конфликты и общаться с другими людьми нужно учить так же серьезно и целенаправленно, как и любой академической дисциплине».

*Систематическая рефлексия* как способ осмысления, коррекции сделанного и прогноз предстоящей общей работы, поскольку «рефлексия позволяет учиться на своем опыте. Опыт, который не был проанализирован и использован для улучшения будущей работы, бесполезен. Допущенные ошибки не страшны, если их учитывают и исправляют. Рефлексия помогает обратить внимание на те навыки групповой работы, которые следует совершенствовать».

Перечисленные черты (принципы) явно соотносятся с характеристиками сотрудничества, при этом здесь отражена специфика области применения их.

Почему же формы учебного сотрудничества при всей продуктивности не внедряется повсеместно в учебный процесс школы? Для того чтобы эта форма обучения стала закономерным явлением, необходимо, считают специалисты, чтобы сотрудничество как познавательная форма организации учебного процесса занимала не менее 60–80% учебного времени; использовалась как для учебно-познавательной, так и для других видов деятельности; основывалась на разумной рефлексии и т.д.

Но учебная деятельность отличается особыми специфическими чертами, имеющими регламентирующий характер, до определенной степени затрудняющими внедрение сотрудничества как равноправного для всех участников труда в процесс обучения:

- конкретика учебных целей и задач, которые обязательно должны быть решены во время занятия, причем эти решения должны соответствовать прогнозируемому педагогом (в соответствии с учебной программой) результату;
- жесткое ограничение времени урока, тогда как процесс «совместного думанья», «поиска общего решения» часто требует большего времени, чем изначально запланировано;
- организованное пространство (постановка парт, привычная посадка учащихся в затылок друг другу), препятствующее свободному общению;
- преимущественная опора учителя на так называемых сильных учащихся, в продуктивной деятельности которых педагог уверен, поэтому предпочитает назначать их ответственными за работу группы, что нарушает условие равноправности участников общей деятельности;
- ориентация содержания учебных планов и программ, методического оснащения занятий в соответствии с традиционной (индивидуально-совместной, классно-урочной) систем обучения и т.д.;
- неразработанность системы оценки при организации в учебном процессе групповой работы учащихся (стоит особо подчеркнуть, что повсеместно применяемые тесты в качестве формы контроля ориентированы на выявление индивидуального уровня знаний, умений);
- замещение в оценочной системе критериев готовности к общению, взаимодействию показателями индивидуального уровня знаний в предметной области;
- недостаточность соответствующей психолого-педагогической и технологической подготовки педагогических кадров и т.д.

Одно лишь перечисление условий, затрудняющих учебное сотрудничество, объясняет, почему на данный момент эта форма обучения все еще остается феноменом в организации обучения.

Однако отметим, что необходимость и возможность внедрения

учебного сотрудничества в школьный процесс обусловлена ожиданиями не только на субъективном, но и на объективном уровне.

Так, в ФГОС начального общего образования подчеркивается в качестве задачи «развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций», а ФГОС основного общего образования нацелен на обеспечение «социальной деятельности обучающихся, направленной на реализацию принципов сотрудничества и диалога, являющихся основой продуктивных и творческих взаимоотношений обучающегося с окружающим социумом и природой».

Очевидно, что именно совместная учебная деятельность школьников, обучение в режиме сотрудничества отвечают упомянутой установке в большей степени, нежели традиционная классно-урочная система.

Если попробовать найти ключевое слово, в котором бы отражалась сущность сотрудничества, то, скорее всего, им стало бы слово «взаимосодействие», точнее, взаимосодействие. В слове подчеркивается ориентация участников познавательной деятельности на взаимность, встречность их намерений, совокупную зависимость, поддержку друг друга; особо выделяется смысл собирательности, совместности, дается установка на некую социальную общность, коллегиальность, со-бытийность происходящего; все это усиливает эффект сотрудничества, со-творчества, заостряется внимание на усилиях, преодолении, включении конкретных действий индивида, группы в процесс и результат общей деятельности.

Все части этого слова имеют равное значение для отражения сути сотрудничества — зрительно эту равнозначность можно передать следующим образом: *взаимо + со + действие*.

В понятие *взаимосодействие* включены не только обучающиеся, но и учителя, педагоги. И для каждого субъекта образовательного процесса такой подход оказывается продуктивным и развивающим.

В отношении к учащемуся этот подход способствует расширению и укреплению мотивации к совместной деятельности; осознанию себя членом сообщества с соответствующими правами и обязанностями; формированию индивидуального стиля в процессе межличностного взаимодействия; развитию личностной рефлексии;

становлению субъектности в учебной (и иной) деятельности; активному формированию Я-концепции.

В *отношении микрогруппы учеников* подход помогает развитию отношений взаимозависимости и поддержки членов группы; осознанию и принятию полиролевой основы межличностных отношений; формированию стиля работы микрогруппы через поиск согласованных взаимодействий между учащимися; осознанию взаимообусловленности индивидуальной и групповой рефлексии по поводу процесса и результата деятельности; выработке единства мнений, логик в микро- (группе) и макроколлективе (классе).

*Всему классу* подход помогает в оптимизации учебно-познавательной атмосферы в классе; формировании навыков сотрудничества в учебной деятельности и за ее пределами; развитии индивидуальной и коллективной ответственности за процесс и результат учебной и внеучебной деятельности; развитию умений оптимального взаимодействия в проблемных и конфликтных ситуациях; выработке системы оценок, групповой рефлексии, закрепляющих эффектов сотрудничества в межличностных отношениях; формированию ценностно-ориентационного единства коллектива класса.

*Учителю и педагогу* подход помогает в амплификации всех основных составляющих профессиональной компетентности педагога: знаниевой, деятельностной, ценностно-ориентационной; в осознании себя и своих учащихся как значимых субъектов учебной (и иной) деятельности; совершенствовании личностной и профессионально-педагогической рефлексии; трансформации индивидуального стиля педагогической деятельности в метатехнологию обучения; позитивном развитии Я-концепции педагога, понимаемой как устойчивая система представлений индивида о самом себе, установок по отношению к себе и другим людям. Все это является предпосылками и следствиями социальных взаимодействий с окружающими.

Совершенно очевидно, что именно совместная учебная деятельность, обучение в формате сотрудничества отвечают современным социокультурным ожиданиям общества.

## Оценка как процесс и результат учебных взаимодействий

Оценка и отметка... Это одна из самых болезненных проблем образовательных взаимодействий. Попробуем рассмотреть процесс оценивания комплексно, выясняя причины и истоки установок, требований, трудностей, связанных с этой проблемой.

Нужна ли оценка в обучении? С точки зрения многих учеников, нет, не нужна. Она каждый раз становится поводом для сравнения («Вот я в твои годы...»), обидных прозвищ («двоечник», «троечник», «вечно неуспевающий»), обоснованных и необоснованных претензий («Она всегда ко мне придирается!..»), негативных эмоций («Ненавижу математику!», «Не пойду в вашу школу!..»).

Но с иной, социально ориентированной точки зрения без оценки не обойтись. Образование — это особый государственный институт, в котором общество готовит будущих специалистов и профессионалов. Каким образом можно судить о степени их готовности к той или иной социально значимой деятельности? Конечно же, через диагностику и оценивание, которые в различных областях социальной жизни принимают различные формы: аттестация, аудит, ревизия, комплексная проверка, системный мониторинг, автоматизированный контроль и пр. Необходимость и целесообразность оценки очевидна, поскольку позволяет выявить степень, уровень и качество знаний и умений, в том числе профессиональных.

Поэтому этап оценивания в учебном взаимодействии нужен и важен. Это понимают педагоги, ученые, которые стремятся осмыслить учение как *вид деятельности*. Оценка в этом общем значении не сводится просто к неким номинациям: «отлично», «удовлетворительно» и пр.; нет, она выполняет определенные функции в процессе обучения.

Как правило, эти функции учебной оценки обуславливаются задачами, которые ставятся перед уроком: образовательная, развивающая, воспитательная; но, кроме этого, в оценочную деятельность включают эмоционально-мотивационную, информативную, социальную и функцию управления. Если первые три функции достаточно ясны по содержанию, то остальные нуждаются в некоторых уточнениях.

Эмоционально-мотивационная функция определяется тем, что процесс оценивания создает определенный эмоциональный фон и вызывает соответствующую реакцию ученика. Поэтому задача учителя состоит в том, чтобы суметь обратить эмоцию, как положительную, так и отрицательную, в мотив для будущего учебного действия.

Информативная функция является основой (базой данных) в планировании и прогнозировании образовательной траектории учащегося и во взаимодействии учителя и ученика. Суть ее заключается в том, чтобы оповестить ученика и всех заинтересованных лиц в достигнутом уровне овладения предметными и метапредметными знаниями и умениями.

Эта функция пересекается с функцией управления, которая помогает учителю, уточнив достижения и недочеты, спроектировать дальнейшую траекторию развития конкретного ученика, группы учащихся, всего класса.

И наконец, социальная функция, проявляющаяся в требованиях, предъявляемых обществом не только к уровню знаний и умений, но и к личным достижениям школьника как потенциального гражданина, участника социально значимой деятельности сегодня и завтра.

В итоге система контроля и оценки является средством обратной связи, которая предоставляет информацию о реальном состоянии, об успехах, о проблемах, зонах риска образовательной деятельности на конкретном этапе развития. Это дает основания для прогнозирования направлений совершенствования и модернизации развития системы образования.

Однако в конкретном взаимодействии учитель — ученик о социальном смысле оценки участники, как правило, почти не задумываются.

Учителя настаивают на том, что отметки стимулируют успеваемость детей; воспитывают такие качества, как работоспособность, требовательность к себе, прилежание; оказывают положительное влияние на формирование взаимоотношений между учителем и учеником, если ученик не сомневается в справедливости учителя; если ученик получает отметку, соответствующую или выше ожидаемой, это вызывает у его положительные эмоциональные переживания, укрепляет учебную мотивацию.

Но есть и противоположные точки зрения, где оценки подвергаются справедливой во многом критике.



Часто целью для обучающихся становится именно получение отметки, а не овладение основами наук: «В ответ на вопрос: „Будут ли учащиеся учить уроки, если им не выставлять отметок?“ — абсолютное большинство учителей (562 человека из 575) сказали, что без отметок нельзя: школьники домашние задания выполнять не станут... А разве мало наблюдается случаев, когда школьники, изучив манеру учителя спрашивать в том или ином порядке, готовятся к занятиям только тогда, когда уверены, что их завтра обязательно вызовут»\*.

Но здесь можно уточнить, что для первоклассников получение отметки действительно становится событием. Еще В. А. Сухомлинский писал о том, что оценки его ученики получали только тогда, когда было что оценивать, и оценивать положительно (на «хорошо» или «отлично»). Тогда дети усваивали, что нужно прилагать усилия в учебе, труде. Другое дело, что, становясь старше, учащиеся часто пускаются в погоню за отметкой, подстегиваемые и своими амбициями, и установкой родителей, и обещанными преференциями при поступлении в колледж, вуз.

Из-за отметок ухудшаются отношения не только между учителем и учеником, но и между учениками, в среде которых возникают зависть и недоброжелательность по отношению друг к другу.

Несовершенство оценочной системы проявляется и в том, что она базируется на баллах, а «балл есть число, которым стараются измерить разные, в том числе и нравственные, свойства учеников, но они не могут быть выражены числами» (Г. Ю. Ксензова).

Откуда же в образовании появилась пятибалльная система оценки?

Первая система отметок возникла в Германии. Она состояла из трех баллов, каждый из которых обозначал разряд, к которому следует отнести ученика: 1-й — лучший, 2-й — средний, 3-й — худший. Баллы показывали место ученика среди других.

Со временем средний разряд стали дифференцировать дальше, и получилась пятибалльная шкала, которую и заимствовали в России. Здесь баллам стали придавать другое значение: они перестали обозначать разряды учеников, но с их помощью стремились оценить познания учащихся.

Однако М. В. Ломоносов еще до введения баллов занимался проблемой учебной оценки, осознавая контролирующий и стимулирующий

\* Костылев Ф. В. *Учить по-новому: Нужны ли оценки-баллы?* М., 2000. С. 61.

щий потенциал этой составляющей системы обучения. В «Проекте регламента Академической гимназии» (1758) он предлагал ввести следующие обозначения, отмечающие достижения и промахи воспитанников\*:

*«§ 51. Все, что кем-либо сделано или упущено, должно быть обозначено в определенных клетках против каждого дня и каждого имени начальными буквами:*

<i>В.И.С. — все исполнил с избытком;</i>	<i>Н.З. — не понял задачи;</i>
<i>В.И. — все исполнил;</i>	<i>Х.З. — худа задача;</i>
<i>Н.У. — не знал урока;</i>	<i>Б.Б. — болен;</i>
<i>Н.Ч.У. — не знал части урока;</i>	<i>Х. — не был в классе;</i>
<i>З.У.Н.Т. — знал урок нетвердо;</i>	<i>Ш. — шабаш».</i>

Наш современник, исследователь оценочной системы Ф. В. Костылев считает, что эти обозначения «полнее и точнее, чем пятибалльная система, отражают уровень владения учащимися материалом». И такое высказывание не случайно: М. В. Ломоносов использовал не баллы, но оценочные высказывания, в которых отражены как степень владения знанием, так и обстоятельства, приведшие к невысоким оценкам (вторая колонка).

На сегодняшний же день мы продолжаем пользоваться в основном пятибалльной системой оценивания. Но соответствует ли она своему количественному — пятибалльному — определению?

До революции в России существовала шестибалльная система оценки знаний — от нуля до пяти. В 1918 г. оценка «0» (или, как ее еще называли, «баранка») была упразднена. Но постепенно и «единица» стала использоваться все реже, а начиная с 1950-х гг. (в период расцвета процентомании) все меньше стала использоваться и оценка «два». Пятибалльная система оценок фактически превратилась в трехбалльную, а такая оценочная система уже не могла полноценно реализовать заложенные в ней функции. Поэтому многие стали говорить не столько об оценках, сколько об эффективном и неэффективном поощрении (табл. 9).

---

\* Ломоносов М. В. *О воспитании и образовании*. М., 1991. С. 166.

**Табл. 9. Эффективное и неэффективное поощрение (по Мас-сену, Дж. Конджеру и др.)**

	<b>Эффективное поощрение</b>	<b>Неэффективное поощрение</b>
1	Осуществляется постоянно	Осуществляется от случая к случаю
2	Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	Делается в общих чертах
3	Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося	Учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащегося
4	Учитель поощряет достижение определенных результатов	Учитель отмечает участие в работе вообще
5	Сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	Дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость
6	Ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов	Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование
7	Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других
8	Поощрение для данного учащегося соразмерно затраченным этим учащимся усилиям	Поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся
9	Связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь	Связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
10	Учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося с опорой на его внутренние стимулы: учащийся с удовольствием выполняет задание, потому что оно интересное или хочет развить соответствующее умение, то есть получает удовлетворение от самого процесса учения	Учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнить задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в соревновании, получить награду и т.д.
11	Обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации потенциальных возможностей учащегося	Обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя
12	Способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено	Вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы

Предлагаемая система эффективного поощрения, безусловно, интересна, но несколько затруднена для реализации в массовой школе. К тому же и повсеместно вводимое тестирование не вписывается в обозначенные показатели эффективного оценивания.

Да, многие педагоги и родители считают, что современную систему оценивания необходимо заменить какой-либо другой, по возможности устранив отрицательные воздействия отметок на учащихся. В качестве альтернативы предлагается 3-, 10-, 100-балльная система. Именно оценочное, а не отметочное оценивание.

Пришла пора определиться в ключевых понятиях.

В обыденной речи мы практически не делаем различий между оценкой и отметкой, но все же они отличаются друг от друга.

В психолого-педагогическом словаре оценка раскрывается как «определенная и выраженная в условных знаках-баллах, а также оценочных суждениях учителя степень усвоения учащимися знаний, умений, навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины»\*. Что касается отметки, то, исходя из основного значения слова — «метка, знак», становится ясно, что это оценка, оформленная цифровыми значениями, — 2, 3, 4, 5. Эти «пятерки» и «тройки» являются именно отметкой, а вот их расшифровка: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и т.д., уже относится к оценкам и в большей или меньшей степени соответствует следующим характеристикам.

- *«Отлично»* выставляется за грамотно изложенный ответ, характеризующийся логичностью, последовательностью изложения материала с соответствующими выводами и обоснованными предложениями. Ученик демонстрирует глубокие знания, свободно оперирует данными, необходимыми понятиями и терминами. Осознанно отвечает на поставленные вопросы.

- *«Хорошо»* выставляется за последовательное изложение материала с соответствующими выводами, однако допускаются некоторые недочеты. Ученик знаком с основными понятиями, применяет знания при изложении материала и решении практических задач. Ответ логичен, речь грамотная (речевые ошибки единичны). Однако ученик допускает некоторые неточности, которые без особых затруднений устраняет с помощью дополнительных вопросов учителя.

\* Психолого-педагогический словарь / под ред. В. А. Мижерикова. Ростов н/Д, 1998. С. 311.

• «Удовлетворительно» выставляется за ответ с допущенными ошибками, которые учащийся осмысливает и исправляет только после дополнительных вопросов учителя. Изложение материала непоследовательное, очевидны трудности его воспроизведения, материал не подкрепляется самостоятельно найденными примерами и (или) другими иллюстрациями.

• «Неудовлетворительно» выставляется за ответ или работу, в которых обнаружены серьезные ошибки, что свидетельствует о том, что не усвоена большая часть изучаемого материала. Отсутствует логика в выстраивании ответа. Ученик испытывает значительные затруднения в ответах на наводящие и дополнительные вопросы учителя.

Учитель — живой человек, и ему далеко не всегда удастся избежать проекции своего отношения на оценки ответов и работ учащихся. Оценку можно дополнить и усилить различными средствами: «плюсом» или «минусом», краткими комментариями «Молодец!», «Не завершено», «Будь внимателен» и пр. Эти добавления являются свидетельством именно такого, лично окрашенного отношения.

Но почему же учителям не хватает только балльной отметки? И почему так часто мнения педагога и обучающегося в данном вопросе чаще всего расходятся?

Дело в том, что педагог оценивает степень овладения учеником предметными, метапредметным и частично личностными достижениями: грамотность, правильность, аккуратность, внимательность и пр., а учащийся переживает процесс выполнения задания: преодолевает свое нежелание начать работу, помнит о концентрации воли на встретившихся трудностях, об усилиях, которые пришлось применить в ходе решения учебной задачи, и т.д. Другими словами, ученик ждет, что оценят не только результаты (Р), но и его усилия (У) в процессе деятельности.

Существуют два общих варианта соотношения усилий, затраченных ребенком на выполнение задания, и результата его учебной деятельности:

— усилия, затраченные учащимся на выполнение учебной задачи, соответствуют полученной оценке:  $У = Р$ ;

— ситуация, когда оценка учителя оказывается неадекватной (неравнозначной) по отношению к усилиям ученика:  $У \neq Р$ .

Схематично это выглядит следующим образом:



Первый, наиболее оптимальный для обеих сторон — степень затраченных усилий соответствует итогу работы, а значит, и отметке. В этом случае учителю достаточно похвалить учащегося, подчеркнуть его достижения, тем самым стимулируя его к дальнейшей деятельности.

Второй вариант напоминает первый — количество затраченных усилий соответствует итогу деятельности, но результат — неудовлетворительный. Этот вариант является свидетельством того, что организация условий деятельности на предыдущих этапах строилась без учета индивидуальных способностей конкретного ученика. Теперь учителю придется начинать все сначала.

Вариант третий: при минимальных затраченных усилиях со стороны ученика итог его работы удовлетворяет основным требованиям: возможно, ученик сумел списать или задание оказалось для него простым... Такую ситуацию А. С. Белкин классифицирует как «мнимый успех», или «опасный успех». В данном случае учитель должен знать индивидуальные особенности учащегося, уметь анализировать ситуацию. Прежде всего необходимо продумать систему индивидуальных заданий с повышенным уровнем сложности для конкретного ученика; предложить такую форму работы, когда налицо вклад каждого учащегося в общее дело и оценивание производится группой учеников, а не одним учителем. Кроме того, возможны личные беседы, где учитель прямо, но без свидетелей говорит ученику о его недостатках: равнодушии, лени, попытке списать и пр.

На первый взгляд возникает парадокс: учитель намеренно ставит ученика в ситуацию неуспеха. Но цель подобной тактики состоит в том, чтобы в сознании ребенка родилась радость не столько от отметки, сколько от самого процесса открытия истины. Произойдет же это только в том случае, если школьник преодолеет определенные трудности учебного, нравственного, коммуникативного характера.

И, наконец, четвертый вариант, наиболее болезненный для обеих сторон: учащийся уверен, что выложил, но отметка, выставленная учителем, не соответствует ожиданиям ученика. Здесь возможны серьезные конфликты с педагогом, которые могут, в свою очередь, наложить негативный отпечаток на отношение учащегося ко всему учебному процессу в целом. В данном случае требуется глубокая индивидуальная работа со стороны педагога. Следует предложить ученику попытаться найти свои ошибки, а затем с помощью учителя распределить их по видам: механические, на внимание, на логику вычисления, грамматические, орфографические и т.п. Не стоит стремиться исправить все ошибки сразу. Сначала можно предложить ученику поработать над определенным видом.

Конечно, потребуется некоторое время, чтобы у учащегося пропала боязнь ошибиться. Учитель должен подчеркнуть, что он уверен в улучшении знаний. И только после ряда тренировочных работ и при эмоциональной поддержке учителя проводится контрольный срез, результаты которого должны убедить учащегося в преодолении им данного рода трудностей. Очень важно отметить достижения учащегося, показать свое уважительное отношение к его труду, чтобы у него появилось желание учиться дальше.

Каковы же педагогические и методические подходы к оптимизации современной системы оценивания? Их можно разделить на практический опыт и общеметодические рекомендации.

В качестве примера практического опыта можно привести организацию оценочной деятельности двух педагогов — В. Пучкова и Ю. Шорина, которые ввели в обучение ценные бумаги для оценок.

Начинается все с того, что учитель поощряет разнообразную учебную работу учащихся, давая им возможность заработать первоначальный капитал, на который затем и приобретаются ценные бумаги. Назначение последних заключается в регулировании процесса оценки (выкуп, отсрочка, погашение и пр. — все как в окружающем социуме). Опыт учителей, внедривших эту систему, показывает, что большинство ценных бумаг и денег накапливают активные и добро совестные ученики.

Одна из самых популярных (но и самых дорогих) ценных бумаг — «Страховой полис», который снижает степень самого большого школьного страха — страха совершить ошибку (он годами терзает

самых хороших, талантливых детей). С помощью этой бумаги можно откупиться от ответа. Эта ситуация не просто одновременно спасает ученика от случайной двойки, но помогает ученику чувствовать себя более защищенным и уверенным на уроке. Другая ценная бумага «Передай другому» дает ученику право передать свой ответ товарищу, когда спрашивают его. Еще одна — «Плюс один» — может повысить итоговую отметку, переведя ее с тройки на четверку, и т.д.

В этой системе имеются ценные бумаги не только защитного характера. Есть и «Привилегированная акция», дающая ученику право ответить на любой вопрос урока (эффективно срабатывает в тех случаях, когда учитель намеренно не вызывает к доске учащихся по желанию). А одна из самых престижных ценных бумаг «Учитель» предоставляет ученику возможность самому провести часть занятия, поставить оценки одноклассникам (что занимает 7–10 минут).

Еще один популярный подход в оценивании ориентирован в большей степени на отражение в достижении личностной сферы учащихся. Речь идет о портфолио, который, как правило, имеет четыре основных раздела: портрет, сборщик, рабочие материалы и достижения. Портрет раскрывает личность обучающегося. В него собираются фотографии, корреспонденция, свидетельства, характеризующие любимые занятия. Сборщик — это папка, куда собирается материал урока, поступающий от учителя, учебника, таблицы и др. Папка «Рабочие материалы» представляет собой этапы работы над заданием: модель, инструкцию, этапы выполнения, конечная работа, ее проверка учителем, оценка и самооценка. Получившая оценку и самооценку выполненная работа может быть переложена в раздел «Достижения», а может по желанию ученика остаться в рабочих материалах.

Материал для оценивания собирается самим обучающимся и обсуждается с педагогом, с родителями, администрацией и оценивается с точки зрения движения к намеченным целям. Благодаря ученическим портфолио становится возможным выявить:

- объективно существующий уровень владения умениями и навыками;
- трудности усвоения;
- преобладание у ученика тех или иных мотивов к учению, к познавательной деятельности в целом;



- личные победы и неудачи в усвоении учебного материала;
- сферу преобладающих интересов учащегося;
- включенность и успешность учащегося не только в учебной, но и в социально значимой деятельности.

Говоря об общеметодических рекомендациях по оптимизации оценивания, прежде всего стоит обратиться к высказываниям педагога, которые сопровождают этот процесс.

Ситуации современного оценивания, как уже не раз подчеркивалось, связаны сегодня не только с предметной областью, но и с областью личностного развития ученика, что подводит нас к понятию «оценочное суждение». Как правило, оно понимается как некое мнение учителя по поводу ответа, самостоятельной или контрольной работы школьника. Кстати, они заметно больше ценятся учащимися, так, в них не просто номинируется тот или иной балл, но и дается объяснение, за что именно поставлена конкретная отметка. Например: *«А теперь перейдем к работе Андрея. Вижу, что сегодня он постарался: пример решен правильно, все вычисления записаны, поэтому понятна логика его рассуждений. Правда, нужно быть более аккуратным в записях. Но, думаю, Андрей это учтет на будущее. Спасибо за работу»*.

Виды этих оценочных высказываний могут быть различными, как, собственно, и формы педагогических взаимодействий.

Так, к *ограничивающим* (рестриктивным), высказываниям относятся: «Ты опять все сделала не так, как я тебя учила», «Как можно оценить эти работы? Кто у кого списал? Обоим — двойка!»; среди *поддерживающих* (реструктивных) высказываний можно встретить следующие: «У тебя сегодня получилось лучше. А завтра будет еще лучше», «Сегодня могу поставить тебе твердую четверку. Это „хорошо“! До пятерки не хватило...» Но побуждающими к дальнейшему сотрудничеству и развитию оказываются прежде всего *конструктивные* высказывания: «Вижу, что это правило ты уже усвоил. А новое попробуем освоить?», «Замечательный ход решения. А еще можешь подобрать варианты?», «Ты с этим хорошо справляешься. Может, попробуешь научить... (Серезу, Людмилу...)» и т.д.

Оценочные суждения учителя оказываются весьма продуктивными, если используются постоянно. Однако к оценочному суждению как форме оценке в школьной практике прибегают нечасто. Это связано

с тем, что такая работа требует определенных навыков (анализа, обобщения и др.), времени на уроке (которого часто не хватает), психологической подготовки (в том числе и самоконтроля), умения себя держать в рамках педагогической этики (не переходить на выяснение отношений со школьником) и т.д.

«А вообще-то, — сказала одна из педагогов на курсах повышения квалификации, — такому в вузе не учили!..» Но это вовсе не означает, что этому не стоит научиться.

Подытоживая тему, обратимся к словам американского педагога Т. Орлика: «Оценивая детей... необходимо исходить из индивидуальных особенностей каждого ребенка. Если он все-таки продвигается вперед, необходимо его поощрить, подбодрить, с тем чтобы он не чувствовал неудачу, сравнивая свои результаты с заранее определенными нормами, особенно если они для него недостижимы».

Тогда станет возможным новое понимание одного из трудных этапов учебной деятельности, который отражен в кратком побуждении: «Оцени!».

# Проблемы и перспективы педагогики взаимодействий

## Технология интерактивного обучения

**Ч**асто термины «коллективная» или «совместная учебная деятельность», «групповая работа», «технология интерактивного обучения» (ТНО), «сотрудничество в учебном процессе» используются в качестве синонимов. Однако при более детальном рассмотрении оказывается, что коллективная и групповая учебная работа являются разными формами организации обучения, а эпизодическое внедрение групповых или интерактивных методов еще не делает их технологией. Поэтому есть смысл обратиться к технологическим аспектам учебного сотрудничества.

Педагогическая технология обычно имеет надпредметный характер: технологические подходы развивающего обучения или групповой деятельности, компьютерные варианты обработки информации, тестирование и пр. могут быть реализованы в рамках любого учебного

предмета, вне зависимости от содержания (частные методики более конкретны: работа с картой, проведение лабораторной работы, решение задач с двумя неизвестными и пр.). Кроме того, технология всегда ориентирована на взаимодействие: «Функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения» (В. В. Пикан). При этом технология должна быть осмыслена как в широком — теоретическом, концептуальном — понимании, так и в более узком — практическом, дающем конкретные рекомендации к внедрению способа организации обучения.

Но прежде чем двигаться далее, необходимо уточнить смысловое значение ключевого определения — «интерактивный».

Понятие *интеракции* заимствовано из социологического научного направления — символического интеракционизма, суть которого «состоит в том, что взаимодействие между людьми рассматривается как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них»\*.

Одной из популярных и продуктивных форм современного обучения является технология интерактивного обучения (ТИО), то есть обучение, погруженное в общение; при этом «погруженное» не означает «замещенное» (вытесняемое) общением. Такое обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы: транслирующие (односторонние) на диалоговые, то есть основанные на взаимодействии, взаимопомощи и взаимоответственности.

Охарактеризуем занятие в режиме технологии интерактивного обучения.

В самом обобщенном виде занятие можно подразделить на четыре основных этапа (табл. 10): подготовительный; интраактивное общение (работа в микрогруппе); интерактивное общение (межгрупповая работа); рефлексивный.

---

\* Смелзер Н. Социология. М., 1994. С. 137.

**Табл. 10. Технология интерактивного обучения**

<b>Этап занятия</b>	<b>Задача учителя</b>	<b>Задача учащихся</b>	<b>Результат этапа</b>
Подготовительный	Методическая проработка занятия; подготовка пространства, располагающего к активному диалогу; предъявление задач, побуждающих учащихся к интеграции усилий	Принятие по форме и по содержанию ситуации обучения и предъявленной учебной задачи	Быстрое включение в ситуацию нестандартного обучения, осознание поставленной учебной задачи, готовность к ее решению
Интра-активное общение	Осуществление тайм-менеджмента; недоминантная коррекция коммуникативного процесса во время групповой работы	Поиск решения учебной задачи внутри микро-группы; освоение правил учебного сотрудничества; включение в ролевое взаимодействие	Подготовка внутригруппового решения; выбор варианта его предъявления и защиты; принятие полиролевой основы взаимодействия
Интерактивное общение	Организация тендера решений с включением всех участников в процесс поиска оптимального варианта решения поставленной задачи	Предъявление групповых решений; их сравнение и оценка, то есть объективация представленных вариантов	Развитие аналитического, критического и креативного подходов в ситуации учебного сотрудничества
Рефлексивный	Обеспечение возможности представить мнение по поводу учебной и коммуникативной задач занятия	Конструктивная актуализация мнения по поводу формы и содержания проведенного занятия	Развитие групповых и личностных навыков рефлексии, формирование позитивных групповых процессов

**Подготовительный этап**

Начинать подготовку к интерактивному занятию необходимо с трансформации учебного пространства, то есть сделать его располагающим к диалогу. Диалог предполагает, что собеседники общаются друг с другом, имея возможность видеть лица собесед-

ников, но при этом и глаза должны быть на одном уровне (или все сидят, или все стоят). Такое общение исключает доминантность позиций участников (пристройка сверху, пристройка снизу). Но тогда традиционная расстановка парт, когда дети видят затылки сидящих, становится неуместной.

Попытки организовать групповую работу в привычно обставленном классе оказываются не слишком продуктивными: обучающиеся испытывают неудобство, поскольку вынуждены подстраиваться под мебель, а не наоборот. И данная ситуация — «сейчас нужно какое-то время потерпеть...» — формирует ощущение временности, сиюминутности, что не способствует формированию у школьников готовности к эффективной форме познания.

При входе в класс, где учебное пространство организовано иначе, чем обычно, у учащихся актуализируется готовность включиться в нетрадиционную ситуацию обучения.

Не случайно Л. С. Выготский подчеркивал: «Ожидание облегчает поведение при наступлении конкретного события». Внутренняя готовность учащихся позволяет им мобильно настроиться для совместной деятельности в новой обстановке, сокращает время, необходимое для принятия учебной задачи, и т.д.

Перестройка пространства класса — это необходимый, но не единственный элемент подготовительного этапа ТИО, поскольку касается формы (пространства), а учителю нужно удерживать и содержательный аспект, что относится прежде всего к формулировке темы урока (занятия). Тема должна обязательно содержать *проблему*, поле незнания, неясности, иначе пропадает сама основа для дискуссии, диалога.

Педагогу надо научиться видеть проблемность даже в самых привычных словосочетаниях. Казалось бы, о чем можно толковать на уроке русского языка по теме «Неполные предложения»? И все же задержим внимание учащихся на этой формулировке. По С. И. Ожегову, предложение — «это сочетание слов, выражающее законченную мысль». Можно ли в таком случае говорить о неполных предложениях? Или в этой неполноте, незаконченности есть некий лингвистический (эмоциональный, поэтический и т.д.) смысл? Вспомним пушкинское: «Мороз и солнце. День чудесный...», и вот уже завязка для дискуссии обозначена.

Проблематику занятия можно задать и иным способом: предъявить учащимся тему урока и предложить соотнести ее с одним из заранее подготовленных афоризмов. А в конце занятия вернуться и к теме и афоризму: изменилось ли у учащихся их восприятие по сравнению с первым впечатлением? Не возникло ли желание установить связи с другим афоризмом? Такой прием позволяет подвести итог занятия, увидеть его в целостности, обобщить актуализированные знания.

Соотносимость целей со стороны педагога и со стороны школьников является оценкой эффективности проведенного занятия. В такой ситуации участники образовательного процесса разделяют ответственность за успехи и неудачи проведенного занятия.

В подготовительный этап к уроку в режиме ТИО входит и формирование учебных групп.

Идеальная форма для сотрудничества и взаимопомощи — форма парного обучения, где возможны два варианта: обучение в паре замкнутой (постоянной) и в парах переменного состава (В. К. Дьяченко, А. Г. Ривина, В. А. Сидоренкова). Однако коммуникативный потенциал этого вида учебной работы в целом невысок: в течение получаса учащиеся общаются только друг с другом. К тому же учительский контроль за происходящим в этой форме затруднен: попробуйте качественно отследить работу 10–15 пар учащихся.

Поэтому не все соглашались с преимуществами учебной работы в диаде. Наибольшей продуктивностью обладает работа в учебных тройках. Триада обладает большей коллегиальностью, аргументированностью (за счет большего числа возникающих идей); большей контактностью и лабильностью группы; рефлексивностью (за счет появления третьего лица) как новообразованиями в работе группы\*.

Существует определенное «различие между работоспособностью групп с четным и нечетным составом. В группах с четным числом членов было труднее достигнуть согласия, в них чаще возникали конфликтные ситуации и антагонизм. Эти, непонятные на первый взгляд, различия объясняются достаточно просто: группы с четным числом членов могут распадаться на равные подгруппы с противоположными точками зрения. Это затрудняет создание большинства и коллективного мнения группы и тем самым задерживает принятие

\* Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997. С. 410.

решения. Поэтому группы с нечетным числом участников оказываются предпочтительнее»\*. Поэтому наиболее оптимальный состав продуктивной учебной группы — пять человек.

Скорее всего учитель, работающий в интерактивной технике, должен иметь самые различные — по количеству и по качеству — варианты группового разделения учащихся и владеть приемами и методами создания учебных групп.

Варианты свободного распределения учащихся в группы:

- учитель называет только количественный состав («Организуем группы по три (по пять и т.д.) человек») и предоставляет самим учащимся возможность создать группы;
- учащиеся при входе в класс берут карточки (различные по цвету или по форме — квадраты, круги, треугольники, звезды) и образуют соответствующие группы;
- учащиеся уже знают, что на столе с литерой А находятся задания посложнее, Б — чуть легче и т.д., и сами делают выбор, в какой группе они хотели бы работать.

Организованное (контролируемое) распределение учащихся в группы происходит под управлением учителя с учетом психологических особенностей учеников и дидактических целей урока:

- на столах заранее раскладываются карточки с фамилиями и именами учащихся, которые должны образовать учебную микрогруппу;
- при входе в класс учитель сам раздает учащимся цветные карточки, которые являются пропускным билетом к тому или иному учебному столу;
- учитель задает простую считалочку (например, «вышел месяц из тумана»), после проговаривания ее учащимися по цепочке, формируются соответствующие группы («вышли», «месяц» «туман»), в которых они будут работать, и т.д.

К чему должен быть готов учитель? Прежде всего к желанию неуверенных в себе учащихся оставаться в рамках одной и той же (знакомой, привычной) группы. Для начала стоит принять такую позицию учащегося, поскольку вырабатывать приемы учебного сотрудничества лучше в комфортной среде. Но, тактически принимая

---

\* Волков Н. И. Организация учебной деятельности в малых группах. // Педагогическая психология: Хрестоматия. СПб., 2006. С. 189.



во внимание пожелания школьников, педагог в дальнейшем должен предусмотреть организацию работы микрогрупп с обязательным сменным составом для учащихся, чтобы повысить их коммуникативную и социальную уверенность.

#### *Этап интраактивного общения*

После распределения учащихся в группы (этап, на который с каждым разом тратится все меньше урочного времени) наступает этап работы учащихся в образованных микрогруппах.

Прежде всего необходимо мотивационно подготовить учащихся к взаимодействию друг с другом. Как минимум учителю необходимо убедиться, что поставленная перед учащимися задача понята ими. Как правило, учебная задача по-разному воспринимается учащимися. Это обусловлено индивидуальными особенностями восприятия: одни понимают именно так, как того хочет учитель; другие, отвлекшись, не услышали двух-трех слов, что-то достроили сами, поэтому их представление о задаче уже не совпадает с учительским, и т.д.

Поэтому важно, чтобы задача, которая определяет ход совместной работы, была правильно воспринята всеми членами группы. В этом случае учащиеся осознают тактически и стратегически свое участие в познавательном процессе, что вновь делает их равноправными субъектами обучения.

Параллельно с этим реализуется коммуникативно-развивающая задача: формирование благоприятной коммуникативной среды, что подразумевает выработку правил кооперации, сотрудничества, которые способствуют овладению умениями и навыками совместной продуктивной деятельности.

В связи с этим определяется важнейшее условие успешности ТИО — выработка и принятие правил учебного сотрудничества.

В отечественной и зарубежной литературе выделяются следующие правила поведения в процессе интерактивного обучения.

Основное внимание в процессе поиска совместного решения уделяется не личностям, а действиям группы:

- сознательный отказ от позиции «издивенца» в учебно-познавательной ситуации: нет «актеров» и «зрителей», все — участники;
- поддержка друг друга в совместной работе: каждый член микрогруппы заслуживает того, чтобы его выслушали не перебивая;
- если прозвучавшая информация не вполне ясна, нужно задавать

вопросы на понимание («Правильно ли я понял?..»); только после этого делаются предположения и выводы;

- уважение к другим и совместной работе: следует говорить так, чтобы тебя понимали; высказываться непосредственно по теме, избегая лишней информации;
- лидером может стать любой в группе в зависимости от учебно-познавательной ситуации;
- цель совместной деятельности заключается не в соревновательности, не в победе какой-либо одной точки зрения, а в возможности найти лучшее решение, узнав разные мнения по проблеме, и т.д.

В процессе обсуждения учащиеся учатся слушать друг друга, принимать чужую точку зрения, уступать или, напротив, находить такие аргументы, которые, не обижая, показывают возможность иной позиции, мнения и т.д.

Вариантов организации работы в микрогруппе существует множество. Часто коммуникативную базу совместной деятельности составляет ролевое общение. Так, ролевое взаимодействие построено на взаимодействии следующих ролей (Л. Д. Столяренко):

- инициатор — захватывает инициативу с самого начала, отстаивает свою позицию с помощью аргументов и эмоционального напора;
- спорщик — встречает в штыки любые выдвинутые предложения и защищает противоположные точки зрения, словом, придерживается позиции Портоса: «Я дерусь, потому что дерусь!..»;
- соглашатель — выражает свое согласие с любыми точками зрения и поддерживает все высказывания говорящего;
- оригинал, как правило, не ввязывается в спор, но время от времени выдвигает какие-либо неожиданные предложения;
- организатор — стремится к тому, чтобы высказались все участники, побуждает их говорить, задает уточняющие вопросы;
- молчун — всячески избегает прямого ответа на вопрос, никто не должен понять, какой точки зрения он придерживается;
- деструктор — все время нарушает плавное течение дискуссии (что-то роняет, не вовремя хихикает, громким шепотом просит соседа подвинуться...).

Роли распределяются между участниками дискуссии, при этом

учащиеся не знают о том, кто должен вести себя как оригинал, а кто — как деструктор. Свободное распределение ролей часто приводит к тому, что ученику достается не характерная для него роль: активист должен играть молчуна или, напротив, тихоня становится организатором. Такая смена ролей заставляет одного научиться слушать и видеть других, а другого — раскрыться по-новому вопреки своему привычному имиджу. По отзывам учащихся, достаточно трудными оказываются роли деструктора и оригинала. Выясняется, что очень неловко привлекать к себе внимание: двигать стулом, вставать в самые неподходящие моменты, отбирать у сидящего рядом его вещи и пр. А оригинальные идеи и реплики требуют особого, нестандартного, творческого отношения к обсуждаемой проблеме, к чему готов далеко не каждый.

Ролевая организация работы на этапе интраактивного общения требует постоянного управления, коррекции со стороны педагога. В связи с этим Д. Джонсон, Р. Джонсон предлагают педагогу руководствоваться следующими правилами:

- наблюдать за тем, как ученики участвуют в общей работе;
- проводить проверку их практических навыков;
- периодически просить членов группы объяснять групповые ответы;
- поручать одному члену группы оформлять работу, выполненную другим (другими);
- предлагать членам группы обучать друг друга тому, что они знают и умеют сами;
- предлагать учащимся использовать полученные на уроке знания для решения какой-нибудь проблемы, непосредственно не связанной с учебным процессом.

Если интерактивные формы используются регулярно, то у школьников формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение. Дело в том, что на этапе группового обсуждения эту позицию можно скорректировать, а при презентации общих решений вся группа разделяет ответственность за выдвинутое решение. В результате устанавливаются доверительные отношения с одноклассниками, с учителем, который готов к проявлениям нестандартного мышления школьников.

### *Этап интерактивного общения*

Внутригрупповая работа сменяется этапом интерактивного общения, то есть представления групповых решений. Происходит смена диалога на полилог: диалог происходит внутри групп (интраактивное общение), а полилог — между группами (интерактивное общение).

Организация этого этапа зависит от задуманного построения всего занятия (табл. 11).

**Табл. 11. Презентация групповых решений**

<b>Тип презентации</b>	<b>Характеристика презентации групповых решений</b>
«Ярмарка»	Каждая группа представляет итог своей деятельности; решения обсуждаются, из них выбирается лучшее
«Копилка»	Продукт деятельности каждой группы становится определенным звеном к общему решению проблемы
«Мозаика»	Из решений групп выбираются определенные аспекты, на основании которых вырабатывается общий для всего коллектива итог

Если для педагога важно сравнить варианты решения поставленной задачи, для чего нужно заслушать каждую группу, то выбирается вариант «Ярмарка». В этом случае на этапе интраактивного общения каждая группа получает одинаковое задание и в процессе презентации групповых решений представляет и защищает свое видение проблемы.

Если же изначально стояла задача показать разносторонность решаемой проблемы, то уже на предыдущем этапе педагог дает каждой группе особое задание. Так, одна микрогруппа может получить задание кратко очертить биографию писателя (поэта), вторая — последовательно перечислить написанные им произведения; третья — выявить основные темы и идеи, защищаемые педагогом, четвертая — критические заметки по поводу наследия писателя (поэта). Презентации групп, сменяя друг друга — как это бывает в эстафете, — дают возможность на интерактивном этапе у учащихся объемно увидеть динамику и значение творчества этого деятеля.

Такой вариант обозначен как «Копилка».

С организацией «Ярмарки» и «Копилки» особых сложностей не возникает. Однако имеет смысл остановиться на таком типе презентации, как «Мозаика». Приведем общее описание такого занятия.

1. Класс разделяется на микрогруппы. Каждый член группы или получает буквенный индекс (А, Б, В и т.д.), или выбирает цветной ярлычок (красный, зеленый, синий и пр.). Первоначальное обсуждение и решение учебной задачи занимает 10–12 минут. В результате каждый участник должен иметь конспект решения данной группы.

2. На втором этапе учащиеся покидают первичные группы и образуют новые: по буквенному индексу (А–А–А...; В–В–В... и т.д.) или по цветовым ярлыкам. В этих временных группах происходит обмен имеющимися решениями, уточняются и обогащаются конспекты каждого участника. Выбирается лучшее или составляется новый конспект; время обсуждения не превышает 10–12 минут.

3. На заключительном этапе восстанавливаются первоначальные группы (А–Б–В...), куда учащиеся возвращаются с новыми вариантами решения. Учитель предлагает на основе такого объемного видения выбрать наиболее оптимальное решение или предложить необычный способ представления своей работы. Именно здесь и возникает эффект объемной мозаики.

Эта технология позволяет педагогу донести до каждого учащегося вариативность, полифоничность решений представленной задачи и сэкономить учебное время на этапе знакомства с информацией.

В процессе презентации групповых решений слушающие обязательно должны задать вопросы по предложенному другой группой решению, выводу. Однако часто задаваемый вопрос звучит достаточно агрессивно: «А почему у вас нет...?» «А вы не назвали...?» и т.д. Такие вопросы не обогащают информацию, не направлены на понимание и принятие иного варианта решения, но уже содержат оценку обычно негативного характера.

Умение задавать вопросы необходимо для любого уважающего себя и других человека: это не только получение дополнительной информации о предмете обсуждения, но и эмоциональное приобщение к работе других. Поэтому важно, чтобы педагог тонко оценивал интонации звучащих вопросов и ответов.

Очень существенна роль организатора занятия, который время от времени берет «паузу супервизора» и обращает внимание

участников на отдельные аспекты процесса обсуждения. Как задают вопросы участники друг другу: с вызовом (как бы предполагая, что есть только два мнения: «Мое и неправильное»)? С желанием действительно узнать иную точку зрения? Готовы ли участники к коррекции созданных образов или полагают, что представленный ими результат почти совершенство и поправок не требует?

Постоянное внимание к коммуникативно-развивающей стороне занятия в ТИО формирует у учащихся установку на толерантность в отношении мнений других (индивидуальных и групповых) субъектов.

В таком развивающем режиме учебно-познавательной работы у учащихся формируется критическое мышление, развивается креативность в восприятии и поиске решения проблем через: ситуации открытого диалога; комбинирование методов обучения (алгоритмические и эвристические); допустимые отклонения от запланированных результатов; резонансное возбуждение интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных потенциалов субъектов познания.

#### *Рефлексивный этап ТИО*

Отличие дидактики ТИО от традиционного обучения требует пересмотра привычной системы оценки деятельности учащихся, что является характерным для всех подходов, ориентированных на субъект-субъектное обучение.

«Главный принцип разбора ошибок совместной работы: разбирать не содержательную ошибку (например, неверно составленную схему), а ход взаимодействия!», «...при оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие добродетели: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость... Оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не давать детям, работавшим вместе, разных оценок!»\*

Правда, последние рекомендации относятся к организации работы с младшими школьниками. Представляется, что в старшем звене школьного, а также вузовского обучения продуктивность (результативность) работы группы должна обязательно приниматься во внимание.

Среди вариантов оценивания процесса и результата учебного сотрудничества учащихся на занятиях можно назвать следующие:

\* Цукерман Г. А. Указ. соч. С. 159–160.

- определение среднего балла на основании индивидуальных баллов (оценок) всех членов группы;
- общую оценку для всех участников на основании одной, произвольно выбранной работы;
- суммирование индивидуальных баллов каждого члена группы и сравнение с общим результатом, полученным другими группами;
- изъятие наиболее высокой и наиболее низкой оценки за работу и определение среднего балла на основании оставшихся оценок;
- итоговую оценку, которая может состоять из суммы среднегруппового балла и особого балла за качество сотрудничества (который может как повысить, так и понизить итоговую оценку).

Допустимо с вопросом об оценке деятельности группы обратиться к самим ученикам. Если между учителем и учащимися действительно существуют доверительные и искренние отношения, то мнения учеников совпадают с оценкой учителя, хотя здесь может проявляться детская необъективность. Поэтому учитель должен уметь аргументировать снижение или завышение оценки учащихся, делая этот процесс открытым и обоснованным.

Но кроме учебной оценки важна еще и собственно *групповая и личностная рефлексия*. Современные психологи полагают, что рефлексия, обращенная к внутренней психологической деятельности человека и направленная на осмысление своих собственных действий и эмоциональных состояний, становится основой для самопознания, самонаблюдения, самоанализа, что является важнейшими условиями личностного роста индивида.

Важно, чтобы рефлексия присутствовала на каждом занятии, чтобы на первых порах в нее включались все без исключения учащиеся (позже можно остановиться на заслушивании реплик нескольких человек). С первого же занятия необходимо принять правило «трех нельзя»: нельзя говорить о том, что уже было сказано; нельзя отказываться от сообщения своего мнения группе (под каким бы то ни было предлогом); нельзя прятать за высказыванием свое дурное настроение. В процессе высказывания мнений не должно быть повторов, поэтому необходимо настроить школьников на то, что чувства, испытываемые ими, могут быть сходными, но не одинаковыми. Найти и показать особенность личного переживания (по поводу

всего занятия, отдельного эпизода, конкретного человека и пр.) — в этом и заключается момент осмысления. Для этого очень важно, чтобы учитель был готов всегда поддержать высказывание ученика, подхватить его начинание.

Помогают учащимся на этапе рефлексии по поводу учебного сотрудничества и вопросы педагога: *Легко ли работать в группе? Кто ощущал себя некомфортно и почему? Всегда ли прав тот, кто берет на себя руководящую роль в группе? Какие чувства испытывает спикер, представляющий мнение группы, но не твердо уверенный в правильности решения? К какому результату приводит позиция тех, кто предпочитает отмалчиваться? Что помогает и что мешает общей работе? Что нового приобретается в совместной работе? Как можно улучшить работу группы? Какие пожелания можно высказать на последующие занятия?*

Завершает этап рефлексии всегда учитель, и он кроме конструктивной критики должен не скупиться на одобрение и поддержку. Возможно, стоит завести «словарь добрых слов и выражений», в котором содержатся не только «Молодец» и «Умница», но и «Рада всех вас видеть!», «Ай да (Ваня, Оля...)!», «Спасибо за работу» и пр.

Именно благодаря такой систематической работе, объединяющей дидактические основы оценивания и развития рефлексивных умений, происходит целенаправленная оптимизация системы оценки процесса и результата совместной деятельности.

В качестве итога отметим следующее.

Понятие «технология» включает в себе некую универсальность: в отличие от конкретной частной методики, технология может быть применима на самых разных учебных дисциплинах. Так и происходит с ТИО.

ТИО можно определить как систему организации разнообразных (конструктивных, реструктивных и рестриктивных) взаимодействий субъектов образовательной ситуации, направленных на обеспечение их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально ориентированных задач.

Интерактивное обучение позволяет осуществлять педагогическое взаимодействие на уровне субъектных отношений, активизируя познавательную деятельность учащихся. Новый подход к обучению



требует серьезной перестройки организации учебной деятельности и изменения позиций как учителя, так и ученика.

Некоторые педагоги останавливаются только на внешних аспектах интерактивного обучения: свободное, раскованное общение с учащимися, завышенные отметки и т.д. Такое отношение искажает сущность интерактивного обучения, превращая его в вариант облегченной педагогики (когда процесс дается легко и свободно, но результаты на выходе не всегда оказываются удовлетворительными). Поэтому разработка и внедрение интерактивной технологии в учебный процесс сегодня является одним из перспективных направлений развития педагогики.

## **Реалии и проблемы интерактивного обучения**

С конца XX в. процесс активизации деятельности познания отождествляется с применением определенных форм и методов в обучении: дискуссий, ролевых игр, тренингов, групповой учебной деятельности и т.д. «В последнее время интерес педагогов направлен на освоение активных и интерактивных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых (внутри- и межгрупповых) формах познания. Сейчас уже для теоретиков и практиков образования очевидно, что главными факторами развития личности являются предметно-практическая деятельность и взаимодействие между людьми. Действительно, как показывает многолетний опыт работы... обучение бывает эффективным и достигает хороших результатов, если <...> используется интерактивный режим обучения, основанный на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения»\*.

Так, в Федеральных государственных стандартах основного общего образования обозначена необходимость, с одной стороны, сформировать и развить у школьников компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а с другой — научить их «организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение

\* Панина Т. С., Вавилова Л. Н. *Современные способы активизации обучения.* М., 2006. С. 3.

и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов».

На деле же развитие ИКТ-компетентности в учебном процессе на данный момент мало связывается с формированием умений и навыков коммуникации и сотрудничества у учащихся.

Начнем с того, что определение компьютера (ПК) — персональный, то есть принадлежащий тому или иному человеку, личный. А также посмотрим на оборудование кабинета информатики, где ученик вступает в зрительный контакт с монитором, с экраном, а не с другими учащимися. Ясно, что с помощью информационно-коммуникационных технологий можно выбрать и реализовать, например, индивидуальный образовательный маршрут, организовать собственное продвижение в изучении той или иной темы, но такая обстановка сама по себе не располагает к совместной работе с другими участниками образовательного процесса.

Это практическое наблюдение соотносится с дидактикой — теорией обучения.

Обратимся к классике жанра — классификации методов обучения, основанной на целостности образовательного процесса. В ней выделяются три основные группы (Ю. К. Бабанский):

- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы ее организации и осуществления;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Чаще всего, применяя ИКТ на уроке, опираются на их презентационные возможности. Другими словами, их роль сводится в основном к иллюстрированию: кинофрагменты, фотографии, слайды и т.п., что, с одной стороны, помогает наглядно отразить абстрактные положения, подкрепить информацию примерами из жизни и т.д., а с другой — вызывает любопытство и интерес обучающихся. В этом случае они реализуются в группе методов, мотивирующих и стимулирующих обучение. Однако возбужденный интерес, не поддерживаемый другими методами и средствами, через некоторое время угасает, снижая продуктивность обучения. В итоге не реализуется основная дидактическая направленность мотивационно-стимулирующих методов: обеспечение условий для перехода от внешней учебной

мотивации у учащихся к внутренней, осознанной, отличающейся большей степенью самостоятельности, контроля и т.п. А именно в формировании внутренней мотивации к обучению и заключается смысл этой группы методов.

Также ИКТ с успехом применяются в качестве методов контроля (тестирование онлайн, офлайн, программированный, индивидуальный, дифференцированный, фронтальный контроль и т.п.), что позволяет достаточно быстро и объективно получить представление об уровне освоенности обучающимися темы, раздела и т.д. Продуктивность использования гаджетов здесь очевидна.

Как мы видим, возможности ИКТ-обучения реализуются на начальном (мотивационном) и итоговом (контролирующем) этапах образовательного процесса.

Что касается собственно организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, то продуктивность современного технологического оснащения с точки зрения учебного взаимодействия изучена явно недостаточно. Правда, учителя называют выполнение совместных проектов учениками с опорой на планшеты, компьютеры и пр. Но это становится отдельным событием, мероприятием, а не условием, постоянно реализуемым в образовательном процессе (как, например, наглядность и контроль).

Обойтись без ИКТ в обучении нельзя, иначе учителя обвинят в несовременности, недостаточной профессиональной компетентности и пр. Использование ИКТ стало одним из актуальных требований при проведении уроков, занятий. И многие учителя все занятия с интерактивной доской, планшетами, электронными учебниками определяют как интерактивные.

Однако это не всегда соответствует реальному значению слова «интерактивный».

Ситуация истинной интерактивности (*inter* означает взаимный, а *act* — действующий) всегда предполагает равноактивность участвующих сторон.

В психологии это понятие связано с целой научной школой — символическим интеракционизмом.

Согласно мнению основоположника этого направления Дж. Мида, взаимодействие между людьми представляет собой непрерывный процесс общения, в котором индивиды получают информацию друг

о друге, более или менее адекватно интерпретируют ее, что отражается в поведении человека. Причем эта обратная связь носит не односторонний, линейный, но двусторонний, объемный характер, предполагающий переработку информации, переосмысление, импровизацию, возможно, изменение направленности содержания общения.

Другими словами, равноактивность участвующих сторон — не пассивное принятие информации, а обязательно ее переработка, отправка, что влияет на всех участников. Если влияния не произошло, мы имеем дело с квазиинтерактивной ситуацией.

Так, множество интерактивных опросов (звонки, SMS-сообщения, онлайн-опросы и пр.) по большей части являются квазиинтерактивными, поскольку ограничиваются одним шагом во взаимодействии — сбором информации без дальнейших ответных действий, которые, в свою очередь, должны стать основой для последующей активности. К примеру, ведущие популярной телепрограммы узнали мнение зрителей по какому-либо вопросу и... ничего после того не изменилось. Это и есть квазиинтерактивное общение.

К сожалению, на учебных занятиях с применением ИКТ чаще всего реализуются именно такие — линейные, одношаговые — связи учителя и ученика. При этом педагоги, использующие различные мультимедийные средства, убеждены, что они реализуют интерактивный подход к обучению. Но определить занятие с применением интерактивных средств обучения как интерактивное, то есть построенное на практике активного взаимодействия субъектов образовательного процесса, так же неправомерно, как назвать проблемным урок, если на нем прозвучал один-два вопроса проблемного характера.

Напомним, что интерактивное обучение — это особая форма организации обучения, основанная на межличностных взаимодействиях субъектов, направленная на обеспечение их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально ориентированных задач. Здесь подчеркивается и активность участников, и многосторонняя направленность такого обучения, и интеграция усилий коллективного и индивидуального субъекта образовательного процесса.

К сожалению, несмотря на популярность интерактивного обучения, мало кто в трактовке этого явления отражает сущностные

характеристики образовательного процесса. На наш взгляд, это происходит из-за определенного смещения таких понятий (и явлений), как интерактивное обучение и интерактивные средства обучения.

К интерактивным средствам обучения можно отнести все приспособления, обеспечивающие техническую связь между зрителем (слушателем, пользователем) и какой-либо системой (компьютером и т.п.): электронные учебные пособия, презентации, выполненные в Power Point, интерактивные доски, документ-камеры, мультимедийные продукты и т.д.

Имеет смысл дифференцировать эти явления в образовательной практике и выделить четыре основных подхода к организации образовательной деятельности (табл. 12).

**Табл. 12. Сочетаемость интерактивности и интерактивных средств в обучении**

	Интерактивное обучение	
Интерактивные средства обучения	+ –	+ +
	– –	– +

1. Прежде всего, все еще существует подход, в котором не присутствуют ни собственно интерактивное обучение, ни интерактивные средства обучения. Здесь ученику отведена роль пассивного принимателя знаний. И многие века в истории человеческой цивилизации этот подход доминировал в обучении.

2. Второй подход базируется на интерактивности образовательного процесса, но без использования мультимедийных (ИКТ) средств: дискуссии, коллоквиумы, диспуты, тренинги общения и пр. Это направление определяется в современном образовании как активная форма обучения.

При этом практики точно знают подводные камни этой формы: трудность нахождения терминологического единства, необходимый объем знаний по обсуждаемой проблеме, умение держаться рамок дискуссии, затратность в подготовке подобных занятий и пр. Поэтому как система обучения эти занятия чаще встречаются в старших классах и в вузе.

Есть и другая грань такого обучения: разнообразные тренинги (общения, сплочения и т.д.). Но эти формы направлены на решение коммуникативно-развивающих и социально ориентированных задач и в меньшей степени на реализацию учебно-познавательных проблем.

3. Чаще стали встречаться занятия, предусматривающие применение интерактивных средств обучения, но без интерактивного обучения как такового. Педагог использует возможности информационно-коммуникативных технологий в качестве наглядного материала, предлагает учащимся проявить себя в подготовке самостоятельных учебных проектов с опорой на мультимедийные презентации и т.д. Но это не сопровождается межличностным общением, обсуждением, рефлексией и пр. И этот подход чаще всего применяется в дистанционном обучении.

4. И наконец, интерактивное обучение с применением интерактивных средств в современной дидактике наименее изученная область. Однако именно она на сегодня должна быть наиболее востребованной с точки зрения теории и практики образовательного процесса.

Хотелось бы описать опыт такого обучения (в одной из гимназий), в котором присутствовали и ИКТ, и интерактивное обучение как таковое.

Так, на уроках сообщения новых знаний учитель может опираться на слайдовые материалы. При этом он заранее готовит основной текст, организует слайдовый показ, но на самом занятии он выступает как ведущий, а не управляющий ситуацией. Основным приемом работы с таким материалом является комментируемое чтение по цепочке. Ученику необходимо прочесть текст на слайде, интерпретировать его, привести соответствующие примеры и т.п.

Поначалу такой режим осмысления дается школьникам нелегко. Часто они просто повторяют то, что прочитали на слайде. Поэтому учителю необходимо предусмотреть уточняющие вопросы, которые помогают осмыслить прочитанное. Для того чтобы усилить аспект интерактивности, используются следующие приемы.

- При знакомстве с определениями важно выделить ключевые слова и объяснить, почему именно эти слова раскрывают (являются ключом) суть явления.

- При изучении описания того или иного явления — предложить свой вариант иерархии характеристик или выбрать три (пять) самые важные.
- При систематизации материала — выполнить распределение предложенных позиций по соответствующим столбцам с обязательным рассуждением, почему так, а не иначе.
- Можно применять особый иллюстративный прием, который заключается в сопоставлении текста и картинок — зрительной информации. Дело в том, что количество картинок может не совпадать с показанными на слайде положениями, и учащимся предлагается осмыслить это расхождение, сделать соответствующие выводы и т.д.

Если школьник испытывает затруднение, можно обратиться за помощью к одноклассникам, среди которых всегда находятся ученики, готовые поделиться собственной точкой зрения.

Такое комментируемое чтение позволяет удерживать внимание учащихся на протяжении всей работы со слайдовым материалом.

Когда подобные занятия станут привычными, можно добавить прием «опережающее обучение», который заключается в том, что ученики получают слайды занятия заранее, поэтому могут подготовиться по теме более основательно. Однако «сюрпризный момент» остается за учителем: никто в классе не знает, откуда пойдет начало цепочки комментария и кому какой слайд достанется...

Кроме того, при наличии в классе интерактивной доски на уроках обобщения и систематизации, а также совершенствования знаний, умений и навыков имеет смысл совместить основы групповой работы с возможностями ТСО.

Для этого необходимо, разбив класс на микрогруппы, дать каждой определенное задание (например, на уроке истории одна группа должна выявить причины, приведшие к тому или иному событию, другая — определить повод, третья описывает ход события, четвертая называет последствия и т.д.). После недолгого обсуждения результаты работы групп в виде кратких тезисов представляются на интерактивной доске. А учитель дает оценку работы каждой группы и всего класса в целом, одновременно при необходимости корректируя создаваемый опорный конспект по теме (убирая лишнее или передвигая тезис из одной позиции в другую). Очень важным

достижением такого урока становится именно совместность усилий учащихся, то есть действительное взаимодействие как в процессе деятельности, так и в окончательном продукте.

Даже контрольные уроки можно сделать более интерактивными, ориентированными на межличностное взаимодействие учащихся. Для этого можно использовать «АСОС-голосовалки» (АСОС — автоматическая система обратной связи), напоминающие собой мобильные телефоны и позволяющие не только фиксировать тот или иной ответ, но и выводить данные на общий экран (мы видим подобные в различных телешоу).

Наиболее традиционный подход: материал занятия (урока) в слайдовом режиме разбивается на определенные тематические части, каждая из которых заканчивается двумя-тремя соответствующими вопросами. Эти вопросы выводятся на общий экран, обучающиеся отвечают на них с помощью АСОС и имеют возможность увидеть сразу же или в конце занятия (в качестве накопительного эффекта), насколько правильно понято ими содержание в первичном освоении. Это устройство помогает преподавателю с минимальной тратой времени организовать систематический опрос обучающихся, вести учет знаний и выстраивать рейтинги успеваемости как по каждому ученику, так и по группе или курсу в общем.

В целом новшество оказалось привлекательным для обучающихся, поскольку вписывается в современные требования к занятиям, помогает определить реальный уровень освоения учебного материала и т.п. Однако при этом не происходит развития межличностного взаимодействия, поскольку этот девайс позволяет вообще обойтись без живого общения учащихся и преподавателей. Поэтому мы предложили иной вариант использования АСОС, у которого сохраняются контролирующие функции, однако в занятие введен этап, предусматривающий групповую работу, то есть предполагающий взаимодействия обучающихся.

Такое занятие подразделяется на две-три части (в зависимости от объема содержания).

- В первой происходит индивидуальное тестирование учащихся. По результатам на экране демонстрируется достигнутый уровень знаний каждого.
- Во второй ученики проходят тот же тест, но уже по группам



(по 3–4 человека), при этом все члены группы в итоге дают одинаковый ответ. Время на обсуждение не более одной минуты, поскольку с содержанием вопросов и вариантами ответов они уже знакомы. Завершается этот этап, как и предыдущий, показом результатов работы групп, а также обсуждением, что изменилось и в какую сторону.

- В третьей части, если позволяет учебное время, предлагается открытое фронтальное прохождение тестовых заданий с выбором правильных вариантов (возможен перенос этого этапа на следующий урок).

Как показывает практика, двойное (тройное) прохождение теста заметно повышает количество правильных ответов, а групповое обсуждение делает их более осознанными, доказательными. Очевидно, что стоит проводить такие занятия не только в качестве контрольных (зачетных), но и тренировочных перед тестированием.

Такое действительно интерактивное обучение обладает значительной большей степенью совместной деятельности. Взаимодействие здесь оказывается не квазиинтерактивным — линейным (вопрос-ответ), но действительно дискуссионным, объемным (в поиске наилучшего варианта при обсуждении в микрогруппах), выходящим за пределы диалогической формы (беседа двух субъектов: учитель — обучающийся) в ситуацию полилога и т.д.

Стоит признать, что в подобном режиме объем представляемой информации уменьшается, зато степень ее понимания и осмысления увеличивается. К тому же каждый школьник на занятии становится не пассивным слушателем, но активным со-участником образовательного процесса, что соответствует задачам основного общего образования. Следовательно, такие занятия должны стать пусть не каждодневной, но значимой составляющей процесса обучения.

«Учебный процесс должен строиться так, чтобы способствовать сознательному соучастию осваивающей его личности в воспроизводстве его содержания в процессе образования» (В. И. Кудашов). Понятие «сознательное соучастие» выводит роль обучающегося за пределы имитационного сотрудничества, определяя иные: ответственные, инициативные, социально ориентированные и др., — позиции субъектов в режиме интерактивного обучения.

В итоге стоит отметить, что теоретическая и практическая неразработанность аспектов интерактивного обучения с применением ИКТ должна вести к поиску новых дидактических и методических подходов в этой области. К сожалению, многими педагогами интерактивное обучение чаще всего понимается только как обучение при помощи компьютера. Такой подход сужает саму идею интерактивного обучения — обучения в диалоге, поскольку оставляет за рамками взаимодействие с одушевленными собеседниками, общение с которыми сложнее, нежели с диалоговым окном. Но именно интерактивное обучение в совокупности его возможностей способствует формированию и развитию у обучающихся коммуникативных качеств.

## **О дидактическом взаимодействии в дистанционном обучении**

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования среди важнейших компетенций современного выпускника вуза названа готовность работать с компьютером как со средством управления информацией. В профессиональном стандарте педагога также подчеркивается необходимость владения ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы.

Как мы видим, меняются требования к результатам обучения, но одновременно с этим меняется и сам процесс обучения. В последнее время одной из наиболее популярных форм обучения является дистанционное обучение (ДО).

«ДО — это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению»\*.

---

\* Андреев А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Электронный ресурс]. Код доступа: [http://www.e-joe.ru/sod/97/4\\_97/st1096.html](http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st1096.html).

Очевидно, что новые условия обучения ставят перед педагогами-практиками новые задачи, в том числе коррекцию дидактических установок и рекомендаций, учитывающих изменение в подаче учебного материала, во взаимодействиях субъектов образовательной ситуации, в организации деятельности учащихся в соответствии с новыми требованиями стандарта и пр. Все это, безусловно, касается и ДО.

Поскольку это *форма* обучения, постольку, не особо влияя на цели и принципы обучения, она в значительной степени трансформирует его методы, средства и даже содержание, что обусловлено дистанционной удаленностью друг от друга основных субъектов процесса обучения.

Обучение веками реализовалось в системе:

«Человек ⇔ человек»

*Особенности, характерные для этой системы:* личностный компонент деятельности (характеристики эмоциональной, волевой и мотивационной сфер, организаторские способности), сенсорно-перцептивный компонент деятельности (характеристики восприятия и внимания), гностический, или интеллектуальный, компонент деятельности (характеристики процесса обработки информации, принятия решения и др.).

*Разделяя субъектов образования в дистанционной форме обучения, мы изменяем условия:* «человек — „машина“\* (технические средства) — человек».

Человек ⇔ «машина» ⇔ человек

При этом необходимо учитывать особенности функционирования системы «человек — „машина“»: наличие и четкая формулировка конкретной цели действия; стереотипность условий, в которых дана цель; однозначность способов изучения и преобразования условий задачи; наличие алгоритма выполнения действий и т.п.

---

\* Слово «машина» берется в кавычки, чтобы подчеркнуть и условность самого термина «машина», и одновременно многообразие его проявлений в образовательной практике.

Очевидно, что совмещение этих систем видоизменяет их специфические характеристики, продуцируя новые (алгоритмизация организаторских свойств) и даже вступая с ними в некоторые противоречия.

Например, гностический компонент (система «человек — человек») предполагает гибкость, нестандартность, креативность, в то время как установки работы системы «человек — „машина“» требуют четкости, однозначности, предельной конкретики и т.д. Объединяя две системы, мы увеличиваем дистанцию между субъектами образовательного процесса, что значительно изменяет непосредственный контакт, интерактивность, вариативность межличностного общения.

При этом система «человек — „машина“» требует схематичности и линейности, и для выполнения конкретных заданий этого может быть достаточно. Но для глубокого и осмысленного обучения этого явно мало!

Откуда пришла такая форма обучения?

На Западе крупные корпорации, завоеывая новые ресурсы и территории, быстро уяснили, насколько важно соответствующее обучение персонала. И поначалу обычные формы обучения вполне удовлетворяли этой задаче, хотя и требовали определенных затрат (оплату переездов, размещение и пр.). Но с интенсивным развитием технологий, возможностью дистанционно показать, как выполнить ту или иную операцию, нашелся более экономичный способ обучения — дистанционный. Его очевидными достоинствами стали доступность (территориальная и социальная), мобильность, относительная свобода и гибкость времени обучения.

Но не стоит забывать, что этот способ обучения оказался продуктивным в так называемом производственном обучении: как освоить операции на новом оборудовании, в какой последовательности реализуется технология изготовления продукта и пр.

Но прямой перенос дистанционной формы в процесс обучения высшей школы, где обучающийся вынужден практически самостоятельно осваивать большие объемы не визуализированного материала (философия, психология, педагогика, культура речи и пр. и пр.), обнаружил и негативные аспекты.

И один из наиболее явных — дидактическая необеспеченность нового подхода в обучении.

«Учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий ...такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть... мотивы приобретения обобщенных способов действий или, проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности»\*.

Поэтому первой проблемой в ДО становится мотивация к учению.

Мотивация (от лат. *movere* — приводить в движение, толкать) в психологии определяется как побуждение, вызывающее активность субъекта и определяющее ее направленность. В отношении учебной деятельности принято различать *внешнюю*, обусловленную внешними обстоятельствами, и *внутреннюю*, вызываемую личностными потребностями и побуждениями, мотивацию.

Например, к внешним мотивам в учении можно отнести осознание своих обязанностей перед педагогом, родителями. В случае с ДО таким сильным, но внешним мотивом является относительная легкость обучения: та самая доступность и... возможность подмены субъектов обучения (вспомним песенку из детского фильма: «Папа решает, а Вася сдает...»).

К внутренним мотивам, как правило, относится понимание потребностей в саморазвитии, самоусовершенствовании, в необходимости качественно подготовиться к будущей профессии, кроме того, человека может двигать собственно интерес к познанию, к изучению того мира, который нас окружает. В случае ДО эти мотивы завязаны на волевой сфере человека, но, к сожалению, далеко не все наши обучающиеся обладают соответствующей настойчивостью, целеустремленностью, что особо значимо для дистанционной формы образования, которая требует личного включения, системности в занятиях, волевых усилий, концентрации внимания и пр.

Отсюда внешняя мотивация к учению (точнее, к получению документа о высшем образовании) стала доминировать над внутренней,

\* Эльконин Д. Б. *Избранные психологические труды. М.: Педагогика. С. 245.*

определяющей необходимость и возможность личностного развития индивида как субъекта и профессионала.

В качестве альтернативной меры часто руководство образовательных организаций настаивает на усилении учебно-методической оснащенности, тем самым дополнительно нагружая педагога, преподавателя. Но это не решает в полной мере задачу формирования сознательного и ответственного отношения к учению у обучающегося, поскольку не наполняет процесс обучения личностным смыслом для него самого.

Продолжим анализ учебной деятельности с точки зрения возможностей ДО.

Имея интеллектуальный характер, структура учебной деятельности складывается не только из мотивации, но и из таких составляющих, как: постановка учебных задач в соответствующих ситуациях и формах; организация учебных действий; осуществление контроля (переходящего в самоконтроль); реализация оценочного компонента (переходящего в самооценку).

Очень важно, чтобы в учебной деятельности присутствовали не только *репродуктивные*, но и *продуктивные* действия обучающихся. К репродуктивным относятся прежде всего исполнительские, воспроизводящие действия. Причем если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным образцам, шаблонам, они тоже носят репродуктивный характер. В то время как действия преобразования, реконструкции, проектирования, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные.

В этом отношении алгоритмизация учебной деятельности, задаваемая в ДО, как раз способствует реализации ее репродуктивного характера.

При удаленности субъектов друг от друга происходит потеря некоторых компонентов контроля: контакт глаз, быстрая ответная реакция на возникающие вопросы и ситуации, анализ эмоциональной и интеллектуальной атмосферы в аудитории и пр. Восполняют образовавшуюся лауну, как правило, репродуктивными способами: конкретностью и однозначностью вопросов, стереотипностью заданий, строгой алгоритмизацией выполнения действий, поскольку

именно данный подход позволяет удержать внимание большой (в том числе и удаленной) массы людей и получить относительно адекватную обратную реакцию на предлагаемую информацию.

Меж тем ученые отмечают, что чем младше обучаемый, тем явственнее «наблюдается большая зависимость учащегося от учебного материала. Воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование, перекombинирование его... У старшего школьника для этого имеются уже все возможности, если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения»\*.

Но отсутствие живого общения, возможности спрашивать, уточнять отдельные аспекты у учителя, у одноклассников затрудняют самостоятельное освоение нового материала.

Мы обратились к одному из продуктивных приемов в педагогике взаимодействия — смене ролей, во время которой индивид оказывается в иной, непривычной для себя ситуации, что позволяет ему обрести личный опыт положительных и отрицательных переживаний.

Для 32 учителей, преподавателей было проведено тренировочное занятие в режиме дистанционного обучения. В течение 40 минут они просматривали и слушали видеозапись лекции, а потом делали психологический и дидактический анализ всего занятия и собственного состояния в нем.

Прежде всего вызывала нарекания техническая составляющая: качество изображения, качество аудиозаписи и пр. Это говорит о затруднении в восприятии получаемой информации, если не соблюдены соответствующие технологические параметры. И поначалу слушателям казалось, что именно это является важнейшим недостатком видеолекции.

Тогда было предложено представить, что техническая составляющая оказалась на высоте; можно ли тогда сказать, что занятие прошло оптимально и продуктивно? Этот ход позволил участникам перейти собственно к психодидактическому анализу.

Было отмечено, что статичность изображения «говорящей головы» в какой-то момент не только начинает утомлять, но и вызывает желание отключиться. Также отметили, что у большей части слушателей постоянно менялся ведущий канал информации: то аудиальный

\* Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Просвещение, 1989, Т. 2. С. 92.

(непосредственно связанный с содержанием), то визуальный (яркий наряд преподавателя, задний план аудитории и пр.), поэтому приходилось волевым усилием возвращать себя в роль заинтересованного слушателя. Очевидно, что не каждому ученику это по силам. А если представить, что впереди еще 2–4 часа учебных занятий, то можно потерять всякую мотивацию к учению.

Также было отмечено, что в представленном материале не хватало иллюстрирования как видеорядом, так и разнообразными поясняющими примерами. Оказалось, что преподаватель, находясь в отрыве от аудитории, не контролирует темп своей речи, из-за чего не все слушатели успевали с записью информации. Хотя сами же участники с некоторым опозданием заметили, что видеолекцию, скорее всего, можно пересматривать неоднократно и тем самым снять этот недостаток. Но отсутствие регулируемой обратной связи ведущего лектора с аудиторией является серьезной задачей для методики ДО.

И, наконец, слушатели констатировали, что в живой лекции большую роль и для преподавателя, и для студентов играет эмоциональный фон, который выполняет функции снятия напряжения, переключения внимания, двусторонней эмоционально-интеллектуальной подпитки для участников. В ДО этот аспект не реализуется, что также затрудняет восприятие. С точки зрения самоорганизации обучающемуся очень непросто заставить себя слушать и фиксировать информацию в течение долгого времени, когда рядом нет привычного, очного контроля со стороны преподавателя.

Обеспечение условий для реализации этих позиций тоже становится задачей преподавателя в рамках новой дистанционной дидактики. Результативность этого процесса во многом зависит от организации процесса восприятия учебного материала.

Прежние отработанные приемы были рассчитаны на живое общение участников учебного процесса, на возможность реактивного контроля со стороны преподавателя/учителя и соответствующей коррекции. В ДО все названные компоненты претерпевают изменения, как бы растягиваются во времени и пространстве, поэтому имеет смысл заново переосмыслить механизм передачи и восприятия информации и объединить все описанные аспекты в некие общие методические рекомендации для преподавателя, работающего в режиме ДО.



Педагог должен осознавать необходимость удерживать внимание обучающихся в определенном содержательном фарватере различными средствами: лексическими, визуальными, техническими, содержательными, эмоциональными и т.д.

При этом не все учащиеся имеют соответствующую степень готовности к восприятию, осмыслению и усвоению нового содержания и по уровню общего развития, и в зависимости от ведущего канала информации. Поэтому в дидактике априори существует установка на включение в процесс восприятия разнообразных органов чувств: зрения, слуха, логической наглядности и пр., да еще и сопровождается положительным эмоциональным настроением, который обеспечивает (или не обеспечивает) учитель.

В ДО эта комплексность, многомерность воздействия значительно затруднена как в силу объективных (линейности и последовательности самого процесса передачи информации с помощью ИКТ), так и субъективных (неумения преподавателя перестроить процесс предъявления материала в новых дидактических условиях) причин.

Поэтому педагогу, работающему в формате ДО (видеолекции), необходимо учитывать следующие аспекты.

*С точки зрения визуализации:*

- изображение учителя, преподавателя должно носить нейтральный характер, чтобы не привлекать внимание учащихся к второстепенным деталям, отвлекая от содержательной части;
- вычленению наиболее значимой информации помогает система символов (знаков), фиксирующая внимание учащихся, например значок *nota bene* (NB)\* или восклицательный знак (и т.п.), предупреждающие, что сейчас будет важная информация (определение, особая характеристика и др.);
- восприятие информации зависит от удобочитаемости текста, от расположения его на странице, цвета, шрифта и пр.;
- обратная связь между разделенными субъектами обучения поддерживается соответствующими репликами и (или) смайлами с оценочным подтекстом — «хорошо!», «неудачно» и пр.

*С точки зрения методики обучения:*

- в ДО обязательно не только визуальное предъявление темы занятия, но и «озвучивание» цели занятия, плана;

---

\* *Nota bene* – NB: от лат. «замечай хорошо», «обрати внимание».

- как показала практика, обучающемуся легче ориентироваться в содержании, если на экране отражается и общий план занятия, и конкретный этап предъявления содержания (выделяемый, например, цветом, значком и пр.);
- имеет значение вариативность подачи содержания, предусматривающая не только монолог педагога, слайды-иллюстрации, вопросы в конце занятия (это все укладывается в требования традиционной методики), но и диалоги с промежуточными итогами в конце каждого содержательного этапа, анимационные примеры и т.д.;
- в процессе лекции допустима демонстрация недолгих по времени видеороликов или видеорядов для эмоциональной разрядки, так как и педагог, и обучающийся не могут находиться в постоянной концентрации внимания;
- для общего закрепления первичного восприятия содержания имеет смысл в конце занятия возвратиться к теме, плану занятия и цели. Это способствует целостности усвоения.

Все перечисленное помогает не только установить контакт с аудиторией, но и поддерживать обратную связь в течение всего занятия, даже если педагог (ведущий) и слушатели оказываются в различных пространственных точках.

В качестве итогов отметим следующее.

Еще Н.А. Некрасов писал: «Новое время — новые песни». В современных условиях дистанционная форма обучения, безусловно, является актуальной и востребованной. Ее активно используют, о ней много пишут.

Действительно, наличие ИКТ делает более эффективными наглядную и информативную стороны обучения, однако при этом сокращается время и интенсивность живого общения субъектов образовательного процесса. Получается, что необходимо подготовить человека к социализации, продуктивным взаимодействиям в обществе, однако при этом выбираются формы и средства, предполагающие усиление самоактивизации, индивидуализации, а не взаимодействия.

Сегодня изменяются условия социальной жизни человека, в систему обучения добавляется новый компонент: «человек — „машина“ (технические средства) — человек». В связи с этим открываются

новые возможности: программированное обучение, дистанционное обучение, «e-learning» и т.д. Однако конечной целью является все же не техника, а именно человек.

Поэтому закономерно, что течение e-learning сменяется we-learning, где подчеркивается именно субъект-субъектная основа обучения, то есть педагогического взаимодействия.

Идея заключается в том, что определенную часть необходимой информации обучающийся осваивает самостоятельно, а именно в дистанционном формате. Но дело в том, что при этом индивид обычно использует привычные (традиционные) для него методы выполнения заданий. Между тем предположим, в другом регионе обучающийся по такой программе находит достаточно креативный способ решения, который может пригодиться в дальнейшем. Но это новационное решение может так и остаться находкой всего лишь одного человека. Чтобы помочь одним презентовать новое видение, а другим — ознакомиться с вариативностью решений поставленной задачи, в формате we-learning предусмотрены специальные семинары, включающие встречи лицом к лицу. Проблемные ситуации, обсуждаемые на этих занятиях, побуждают слушателей к поиску креативных решений, выходу за пределы традиционных подходов. Не случайно, К. Левин подчеркивал, что «обычно легче изменить индивидов, собранных в группу, чем изменить любого из них по отдельности».

Очевидно, что изменение одной из дидактических составляющих, а именно ответ на вопрос, как учить, влечет за собой изменения и в ответах на вопросы: чему, кого, кому учить. Причем в зависимости от модификации ДО (одностороннее или двустороннее видео, двустороннее аудио, двустороннее интерактивное видео, обычная видеотрансляция и т.п.) конкретные ответы на эти вопросы будут иметь как общую составляющую: проблемы связанные с мотивацией, с установкой на организацию продуктивной деятельности всех субъектов и др., так и определенную специфику, определяемую соответствующей разновидностью контакта субъектов обучения: различие в отборе и методической обработке материала, подбор заданий для интерактивных (непосредственных) контактов и для заочных и т.д.

Подобные исследования имеют особую значимость для будущих педагогов. С одной стороны, установка на сотрудничество и взаимодействие заложены в федеральных образовательных стандартах по направлению «Педагогика», согласно которым современный профессионал должен быть готов к взаимодействиям с самыми различными субъектами: учащимися и воспитанниками, коллегами, родителями, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса, участниками культурно-просветительской деятельности. А с другой — осознавая преимущества и зоны риска занятий с применением ИКТ, учитель, преподаватель должен выстраивать наиболее оптимальные траектории взаимодействия с учащимися и для учащихся.

В качестве итога можно отметить следующее. Изучение интерактивности в новых образовательных условиях — явление закономерное. С одной стороны, оно обусловлено интенсивным, поступательным развитием технологической составляющей образовательного процесса, а с другой — требованиями документов федерального уровня (федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональный стандарт педагога, федеральные программы развития и модернизации системы образования и т.д.). Это означает, что игнорировать новые (и относительно новые) формы обучения не следует, однако нужно видеть не только позитивные возможности, но и зоны риска. Только при таком объективном походе можно извлечь максимум пользы из новаций в процессе развития отечественной системы образования.

## Заключение

**О**бласть педагогики взаимодействий — это актуальная отрасль педагогической науки, отвечающая востребованным запросам современной образовательной теории и практики. Это относительно новое самостоятельное направление изучает принципы, методы, взаимосвязи, причины и последствия взаимовлияний субъектов в образовательном пространстве.

Широкая область исследований педагогики взаимодействий вызывает закономерную ее интеграцию со смежными гуманитарными науками: социологией, социальной педагогикой, психологией, педагогической психологией, социальной психологией.

Но если педагогика прошлых веков обращалась к описанию отдельных аспектов педагогического взаимодействия, то в конце XX — начале XXI в. исследуются научно-теоретические и практико-ориентированные подходы к организации взаимодействий в области образования. Основанием для пересмотра послужила гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс), которая основывалась на идее об уникальности, самодостаточности и значимости каждой личности. Новое, ценностное восприятие личности ребенка нашло свое

отражение и в отечественной педагогике: развивающем и дифференцированном обучении, личностно ориентированном подходе и др. В новых установках отстаивалась идея, что педагогу важно не только приобщать к своим ценностям обучающегося ребенка, но и уметь видеть индивидуальную систему его ценностей и уметь приобщаться к ней. Такое ценностное отношение к личности изменяло традиционное восприятие ученика как пассивного участника учебной деятельности.

При этом взаимодействие в педагогическом процессе чаще всего имеет асимметричный характер, поскольку учитель и ученик изначально находятся в неравных условиях (социальный статус, объем знаний и т.д.). Эта асимметричность не противоречит возможности субъект-субъектной организации взаимодействий, но является необходимым фактором для совместной деятельности. Процесс становления учащегося как субъекта учебной деятельности зависит от многих факторов: личности ученика и учителя, объема и содержания учебного материала, учебной дисциплины, определенной цели и задач урока, поставленных перед учащимся и т.д.

В связи с этим цель педагогического взаимодействия заключается в создании педагогом условий, в которых учащийся имеет возможность стать субъектом образовательного процесса: выявить и актуализировать интерес к познанию, освоить различные формы (индивидуальную и совместные) учебной деятельности, осмыслить познание как привычную и необходимую потребность для саморазвития и оптимальной адаптации в обществе.

Субъект-субъектный характер педагогических взаимодействий реализуется в новационных технологиях обучения. К ним относится интерактивное обучение, основанное на формах взаимодействия участников учебной деятельности, сочетающее варианты индивидуальной и групповой работы, призванное одновременно решать учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие, социально ориентированные задачи образовательного процесса.

*Интерактивное обучение*, основанное на групповых формах процесса познания, сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, полилоговые, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии.

Интерактивное обучение позволяет осуществлять педагогическое взаимодействие на уровне субъектных отношений, активизируя познавательную и профессиональную деятельность участников образовательного процесса. Технология интерактивного обучения (ТИО) обязывает учителя: владеть развитыми коммуникативными навыками; ставить перед учащимися вопросы, которые способствуют поиску и совместной работе; быть готовым к детальному анализу занятия; организовывать такое решение задачи, которое воспринимается обучаемым как собственная инициатива; целенаправленно включать учащихся в учебные ситуации, побуждающие их к интеграции усилий, и т.д. Такая технология интерактивного обучения позволяет сделать образование воспитывающим, а воспитывающие процессы наполнить познавательным смыслом.

Нельзя забывать о том, что педагогическое взаимодействие охватывает не только обучающую, но и воспитывающую область.

В итоге педагогическое взаимодействие можно рассматривать как обусловленную образовательной средой, реализуемую в едином событийном, организационно-деятельностном, информативном, эмоциональном образовательном поле особую связь субъектов и объектов и приводящую к количественным и (или) качественным их изменениям.

Исследования в области педагогики взаимодействий касаются практически всех актуальных направлений теории и практики образования. Наиболее востребованной среди них была и остается область межличностных контактов субъектов образовательного процесса, где любое явление: образовательная среда, тимбилдинг, конфликтология обучения, активизация познавательной деятельности, дистанционное образование и т.д. — является предметом изучения в контексте актуальных тенденций развития образования, обучения, воспитания.

Иными словами, педагогика взаимодействий в процессе своего развития как научного направления затрагивает все основные вопросы образовательной системы: зачем учить, как учить, кому учить и др., предлагая ответы, которые могут обозначить целостную картину в обучении, а не отдельные его аспекты.

# Приложения

## Приложение I. Учебная программа дополнительного профессионального образования

**«Школа педагогических взаимодействий:  
вчера, сегодня, завтра»**

### 1. Пояснительная записка

**И**зменения в социокультурном развитии общества всегда отражаются в образовательной парадигме эпохи. Сегодня происходит переосмысление прошлого опыта, активный поиск форм и содержания образования, отвечающих актуальным потребностям социума, кристаллизация современного научного аппарата педагогики. «Современная педагогика меняет свои ведущие принципы. Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная



деятельность педагогов и учащихся»\*. Действительно, педагогическое воздействие, являвшееся основой функционирования прежней системы образования, морально устарело.

В связи с этим обновляющаяся социальная ситуация, для которой характерен разворот к проблеме личности человека и условий ее оптимального формирования, определяет соответствующие области исследований: идеи сотрудничества, гуманистические подходы в образовании, разработка личностно ориентированного обучения, проникновение интерактивных технологий в образовательный процесс и т.д.

Кроме того, в ФГОС ВО нового поколения среди актуальных компетенций, которыми должен обладать профессионал в сфере образования, указываются: умение учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся; готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе, а также с родителями, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса, и др. Все это свидетельствует о серьезном переосмыслении феномена педагогического взаимодействия как на уровне теории, так и на уровне практической деятельности учителя, работника образования.

Данные ориентиры стали основой для составления программы дополнительного образования «Школа педагогических взаимодействий», предназначенной для учителей, педагогов, преподавателей различных образовательных учреждений.

Целью изучения дисциплины является формирование целостного представления о педагогическом взаимодействии как о явлении и как о ведущей категории педагогики, о его роли в современной системе образования, и о возможностях конструирования его в обучающем пространстве.

Задачами изучения дисциплины являются:

- выявление возможностей, потребностей и достижений учащихся старшей школы, различных профильных образовательных учреждений, учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания и развития;

---

\* Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М., 1999. С. 64.

- проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов;
- организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнеров при решении актуальных научно-методических задач;
- осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

В результате изучения дисциплины слушатель должен знать:

- психолого-педагогические закономерности и системную организацию образовательного взаимодействия;
- требования к организации учебно-воспитательного процесса, к методам обучения, особенности педагогического взаимодействия, описание задач и зон риска, встречающихся в процессе организации взаимодействий в образовательном пространстве.

*Ему необходимо уметь:*

- анализировать учебно-воспитательные ситуации и решать педагогические задачи, связанные с субъект-субъектным взаимодействием участников образовательного процесса;
- использовать результаты психолого-педагогического анализа деятельности для повышения профессионально-педагогической компетенции;
- выстраивать оптимальную логику организации субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе.

*Слушатель должен владеть представлениями о:*

- сущности образовательного процесса с точки зрения педагогики взаимодействия;
- взаимосвязи позиций субъектов образовательного процесса;
- социальных и психологических основах в построении образовательных взаимодействий субъектов;
- путях формирования педагогического мастерства педагога для оптимизации педагогики взаимодействия.

Обучение по этой образовательной программе осуществляется в несколько этапов.

*Первый этап.* Регистрация и презентация участников: подготовка резюме (фамилия, имя, место работы, педагогический стаж, сфера профессиональных интересов, портфолио достижений на момент

регистрации; педагогический опыт, который может быть предложен для активного участия в очной сессии); представление эссе по тематике «Школы педагогических взаимодействий», носящего ориентировочный характер по отношению к очной сессии «Школы...».

*Второй этап.* Чтение лекций, проведение практических занятий, которые нацелены на формирование у слушателей целостного, многомерного представления о педагогическом взаимодействии, о многообразности проявлений и возможностях его проектирования в социокультурном образовательном пространстве. Программа очной сессии представлена в учебно-тематическом планировании.

*Третий этап.* Самостоятельное погружение в проблематику педагогических взаимодействий на основе собственного педагогического опыта; описание и представление педагогических проектов по освоению пространства педагогических взаимодействий. Подготовка педагогических проектов слушателей по тематике «Школы...» под руководством консультантов в режиме онлайн, офлайн.

*Заключительный этап.* Итоговая конференция: «Школа педвзаимодействий: вчера, сегодня, завтра».

Программа обучения в «Школе педагогических взаимодействий» рассчитана на 72 часа: первая заочная сессия — 6 часов; очная сессия — 40 часов; вторая заочная сессия — 20 часов; заключительная очная сессия — 6 часов.

К формам контроля относятся: тестирование обучающихся, их посещаемость в течение очной сессии, подготовленный проект по тематике «Школы...».

Программа дополнительного профессионального образования (ДПО) «Школа педвзаимодействий: вчера, сегодня, завтра» предназначена для широкого круга педагогических работников: учителей-практиков, магистрантов, преподавателей вузов и колледжей, слушателей факультетов повышения квалификации работников образования, научных работников психолого-педагогического профиля.

### Учебно-тематический план обучения

№ п/п	Наименование темы, раздела	Всего трудоемкость	Аудиторные часы				Сам. работа
			Всего	Лекции	Практ.	Лабораторные	
1	Спорные вопросы и спорные ответы педагогики взаимодействий	8	6	4	2	–	2
2	Многообразие взаимодействий в образовательном пространстве	8	6	4	2	–	2
3	Школа как результат взаимодействия коллективных субъектов	8	6	4	2	–	2
4	Учитель — ученик: взаимодействие или воздействие	8	6	4	2	–	2
5	Актуальные технологии взаимодействий в системе учитель — ученик	8	6	4	2	–	2
	Итого	40	30	20	10	–	10

### Содержание программы

*1. Спорные вопросы и спорные ответы педагогики взаимодействий.*

Диалектика общения и взаимодействия. Основные стороны общения: информативная, интерактивная, перцептивная. Анализ педагогических возможностей каждой стороны общения. Информативная: особенности получения, сохранения, переработки и воспроизведения учебной информации. Интерактивная: стратегии взаимодействия и их примеры в учебной деятельности. Перцептивная: восприятие и понимание человека человеком как основы взаимоотношений учителя и учащегося. Полноценное (всестороннее) общение как условие эффективности учебных взаимодействий.

## *2. Многообразие взаимодействий в образовательном пространстве.*

Гуманистические тенденции развития педагогических взаимодействий в мировой теории и практике. Формирование гуманистической концепции образования (А. Маслоу, К. Роджерс): основы недирективного обучения. Особенности воспитательных и учебных взаимодействий. Роли педагога и воспитанника в педагогическом взаимодействии. Современная парадигма образования и принципы воспитательных взаимодействий. Воспитательный аспект в учебных взаимодействиях учителя и ученика. Проблема ведущего вида деятельности в подростковом возрасте: общение или учение. Возможности реализации коммуникативных задач на уроке в рамках выстроенных педагогом взаимодействий в образовательном процессе.

## *3. Школа как результат взаимодействия коллективных субъектов.*

Социальный заказ как отражение образовательных потребностей общества. Понятия макро- и микросоциума; место школы в окружающем социуме. Школа как объект и субъект общественного развития. Виды и формы взаимодействий школы и окружающей среды. Основные направления развития социальных взаимодействий: школа и макросоциум, школа и регион, школа и микросоциум. Школа как многомерная система взаимодействий субъектов образовательного процесса: школа и общество, микросоциум, общественные организации; единый школьный коллектив: учитель, воспитатель, педагогический коллектив; ученик, воспитанник, ученический коллектив; родители, общественные советы и т.д.

## *4. Учитель — ученик: взаимодействие или воздействие.*

Педагогическое воздействие как основная форма контакта учителя и ученика в эпоху древности и Средневековья. Классно-урочная система как новационный этап в эволюции педагогических взаимодействий. Модель педагогических взаимодействий в белл-ланкастерской системе обучения. Поиски содержания и форм педагогических взаимодействий на рубеже XIX–XX вв. (Дальтон-план, бригадно-лабораторный метод). Опыт А. С. Макаренко в построении многоступенчатой модели взаимодействий в воспитательном коллективе. Методика коллективной творческой деятельности.

*5. Актуальные технологии взаимодействий в системе учитель – ученик.*

Диалог и интерактивное обучение, его функции и задачи. Технологические аспекты организации интерактивных занятий: нахождение проблемной формулировки темы занятия; организация учебного пространства, располагающего к диалогу; мотивационная готовность учащихся и педагога к совместным усилиям в процессе познания; создание специальных ситуаций, побуждающих школьников к интеграции усилий в решении поставленной задачи; выработка и принятие правил учебного сотрудничества для школьников и педагога; использование поддерживающих приемов общения; оптимизация системы оценки процесса и результата совместной деятельности.

*Практические занятия:*

- проблемная дискуссия;
- брифинг: обмен педагогическим опытом;
- коммуникативный тренинг;
- практика интерактивного обучения;
- тестирование с самоанализом.

## **2. Самостоятельная работа и организация контрольно-оценочной деятельности**

*Перечень тем для аттестационных работ слушателей.*

1. Система образования как результат социокультурных взаимодействий.
2. Болонский процесс как форма сотрудничества в сфере образования.
3. Взаимодействие поколений: проблемы и перспективы.
4. Учебные и воспитательные взаимодействия в исторической ретроспективе.
5. Учебные и воспитательные взаимодействия в рамках проекта «Наша новая школа».
6. Творчество в педагогическом взаимодействии.
7. Взаимодействие школы и социума.
8. Психолого-педагогические основы взаимодействий субъектов образования.

9. Особенности педагогического взаимодействия с одаренными детьми.
10. Педагогика сотрудничества: прошлое и настоящее.
11. Общение и взаимодействие в обучающем процессе.
12. Технологии обучения как форма взаимодействий учителя и учащегося.
13. Подготовка педагога к взаимодействию в профессиональной сфере.
14. Возможности диалогического взаимодействия в современном образовательном пространстве.
15. Интерактивное обучение как эффективная форма взаимодействия учителя и ученика.

*Вопросы для зачета*

1. Взаимодействие как педагогическая категория.
2. Теория и практика педагогических взаимодействий (исторический период по выбору студента).
3. Диалектика общения и взаимодействия.
4. Теории межличностного взаимодействия: социальный аспект.
5. Теории межличностного взаимодействия: психолого-педагогический аспект.
6. Система координат педагогики взаимодействий.
7. Сферы взаимодействий в педагогическом пространстве.
8. Система образования как процесс и результат педагогических взаимодействий.
9. Сравнительный анализ современных образовательных систем.
10. Школа как интеграция психосоциопедагогических взаимодействий.
11. Характеристика школьного коллектива как группы.
12. Анализ субъект-объектных взаимодействий в образовательном пространстве. Виды педагогических взаимодействий в учебно-воспитательном процессе.
13. Педагогика сотрудничества как форма субъект-субъектных взаимодействий.
14. Анализ педагогических конфликтов с точки зрения теории межличностных взаимодействий.

15. Общение как условие конструктивных взаимодействий в процессе обучения.
16. Приемы и методы организации полноценного общения.
17. Методы диагностики в исследовании педагогических взаимодействий.
18. Место интерактивного обучения в процессе гуманизации образования.
19. Роль педагогики взаимодействий в процессе подготовки педагогов.

### **Требования к уровню освоения содержания программы**

*Слушатель, прошедший подготовку по программе, должен знать:*

- основы теории и практики педагогического взаимодействия;
- базовые понятия курса (взаимодействие, общение, межличностные отношения, влияния, воздействия и пр.);
- структурные характеристики объектов и субъектов образовательной деятельности;
- теоретические основы современных технологий конструктивного взаимодействия учителя и учащегося.

*Слушатель, прошедший подготовку по программе, должен уметь:*

- анализировать учебные и воспитательные взаимодействия в образовательной ситуации;
- определять позиции и роли субъектов образовательного процесса;
- владеть основами организации и проведения некоторых форм интерактивных занятий;
- предлагать рекомендации к организации конструктивного взаимодействия различных субъектов педагогического процесса.



### **3. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины**

#### **Рекомендуемая литература. Основная**

1. Западаева М. Б. Эффективное взаимодействие учителя с родителями учащихся: теоретический аспект // Социальная педагогика. 2014. № 3. С. 112–119. Библиогр.: с. 119 (15 назв.). Доступ к электронной версии на портале eLIBRARY.RU из локальной сети УрГПУ.
2. Кортаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа: монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.], 2008. 276 с. С. 214–230.
3. Педагогическое взаимодействие в детском саду: [методическое пособие] / [А. Д. Барская, Н. А. Виноградова, Е. А. Князева и др.]; под ред. Н. В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2013. 125 с., [2] (Библиотека журнала «Управление ДОУ»).
4. Недвецкая М. Н. Управление качеством педагогического взаимодействия школы и семьи: автореф. дис. д-ра пед. наук / Недвецкая Марина Николаевна; Моск. гуманитар. пед. ин-т. М., 2009. 46 с.
5. Овчарова А. А. Технология социально-педагогического взаимодействия школы и семьи по формированию социально значимых качеств школьника: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Москов. гуманитар. пед. ин-т. М, 2012. 28 с.
6. Кортаева Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Профит Стайл, 2007. 224 с. С. 168–169.

#### **Дополнительная литература**

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. для вузов / Г. М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2002. 365 с.
2. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учеб. пособие. М.: Акад. проект, 2004. С. 240.

3. Казантаева В. В. От педагогического воздействия — к взаимодействию / В. В. Казантаева // Школа. 2003. № 1. С. 69–72.
4. Коротаяева Е. В. Практикум по решению профессиональных задач в педагогической деятельности: учеб.-метод. пособие для студентов вузов по направлению 050700 «Педагогика» / Е. В. Коротаяева; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т педагогики и психологии детства. Екатеринбург, 2009. 235 с.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А. В. Хуторской. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
6. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология: учеб. пособие / Н. Е. Щуркова. М.: Пед. о-во России, 2005. 224 с.

### **Информационное обеспечение дисциплины**

Интерактивное обучение:

[http://pravmisl.ru/index.php?id=1255&option=com\\_content&task=view#](http://pravmisl.ru/index.php?id=1255&option=com_content&task=view#)

Интерактивные методы обучения:

<http://apruo.ru/statyi/obrazovatelnie-statyi/314-interaktivnie-metodi-obucheniya.html>

Проблематика педагогики взаимодействий в контексте интеграции наук:

<http://cyberleninka.ru/article/n/problematika-pedagogiki-vzaimodeystviy-v-kontekste-integratsii-nauk>

Школа педагогических взаимодействий: вчера, сегодня, завтра:

[http://parom.uspu.ru/attachments/article/18/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_%D0%A4%D0%A6%D0%9F\\_.pdf](http://parom.uspu.ru/attachments/article/18/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%A4%D0%A6%D0%9F_.pdf)

## Приложение II. Матричный анализ урока

Сам подход мониторинга к педагогическому процессу можно назвать относительно новым. Всего четверть века назад исследователи ни в теории, ни на практике не объединяли между собой такие явления, как «педагогика» и «мониторинг». Но сегодня можно достаточно уверенно утверждать, что педагогический мониторинг оформился в самостоятельную область исследований.

Мониторинг, являясь функцией управления, тесным образом связан со всеми стадиями управленческого процесса. Возможно выделить следующие виды мониторинга:

- по масштабу цели (стратегический, тактический, оперативный);
- по этапам обучения (входной или отборочный, учебный или промежуточный, выходной или итоговый);
- по частоте процедур (разовый, периодический, систематический);
- по охвату объекта наблюдения (локальный, выборочный, сплошной);
- по используемому инструментарию (стандартизированный, нестандартизированный, матричный) и т.д. (С. Е. Шишов, В. А. Кальней).

Анализ урочной деятельности был и остается одним из важнейших условий совершенствования профессиональной деятельности учителя. К сожалению, этот ресурс повышения квалификации не до конца реализуется в школьной практике. Часто это связано с тем, что заместители директора не вполне владеют вариантами аналитического подхода к урочной деятельности. Кроме того, признаем, что педагогика и психология за последние 15 лет претерпели серьезные изменения, однако руководящий состав школы представляют педагоги, получившие образование более 20 лет назад. Следовательно, и основные подходы к анализу уроков с психологической точки зрения оказываются достаточно традиционными. Еще одним препятствием становится пассивная позиция учителя — и не только того, кто давал открытый урок, но и тех, кто присутствовал на этом занятии. Очень часто на предложение высказаться педагоги отговариваются стандартными фразами: «это урок по истории, а я литератор...», «я пришла поучиться, а не поучать» и пр.

Стоит отметить, что существует разница в методических подходах: есть методика работы с картой, существует методика решения задач с двумя (тремя) неизвестными, методика разбора предложения и т.д. и т.п. Но при этом общие педагогические и психологические установки одинаково важны для любой учебной дисциплины, будь то физика, русский язык, алгебра, физкультура. И для учителя более чем важно овладевать умениями общего, дидактического анализа по отношению к собственному труду и труду своих коллег.

Варианты такой аналитической деятельности могут быть самыми разными. Например, мониторинг ввода новой темы: в течение одного учебного дня на разных учебных предметах отслеживается, с помощью каких приемов и методов школьники погружаются в новый материал (или как проводятся опросы, этапы закрепления материала, как дается домашнее задание). Или в качестве основы для обсуждения урока можно предложить педагогам изобразить эмоциональную кривую урока: от лица учителя и учеников. Очень важно выделить в ней «взлеты и падения» и проанализировать, чем были вызваны эти колебания. Часто оказывается, что скука и невнимание со стороны учащихся, вынужденные повторы заданий со стороны учителя объясняются непродуманными в рамках урока обучающими приемами. В одном из наиболее действенных аналитических подходов учителю предлагается назвать цель урока и доказать, как именно она достигалась на различных этапах. Такой подход учит предвидеть результат, соотносить частное с общим, устанавливать отношения взаимозависимости, что в итоге формирует более осознанное отношение к педагогической деятельности.

Но попробуем также выстроить технологию разработки и применения мониторинга в отношении образовательного процесса с опорой на матрицу для педагогического анализа урока.

Прежде всего уточним понятие *матрицы*. Это важно, поскольку сам термин взят из математической области; в связи с этим некоторые администраторы полагают, что матрицу можно использовать только для анализа занятий по естественнонаучным дисциплинам. Однако многолетняя практика убеждает в том, что если она составлена с учетом актуальных потребностей учебного процесса, то успешно применяется в любой образовательной области.

Матрица представляет собой прямоугольную таблицу (с различным набором строк и столбцов). Обычно столбцы отражают параметры наблюдения за процессом учебной деятельности, а строки — уровни эффективности учебной деятельности.

Для примера составим матричную модель анализа по традиционной классно-урочной системе. За параметры наблюдения примем поэтапную схему комбинированного урока; за уровни эффективности — трехбалльную систему, часто применяемую в практике (2 — реализовано полностью; 1 — реализовано частично; 0 — не реализовано). В итоге получим следующую матрицу анализа занятия в классно-урочной системе обучения (табл. 1).

**Табл. 1. Матрица анализа урока в классно-урочной системе**

Критерий	Этап урока				
	Оргмомент (1–2 мин.)	Повторение изученного	Изучение новых знаний, формирование новых умений	Закрепление, систематизация, применение	Задание на дом (2–3 мин.)
2 — реализовано полностью	Кратковременность; полная готовность класса к работе	Активная работа класса в ходе проверки ЗУН; установка на взаимосвязь данного и следующего этапов учебной работы	Сохранение внимания и активности учащихся во время данного этапа урока; оптимальный подбор методов и приемов обучения	Интерпретация учащимся нового материала; первичное обобщение и систематизация; роль педагога при коррекции знаний незначительна	Задание дается под запись с краткой характеристикой его выполнения

1 — реализовано частично	Затянутость оргмомента; подготовленность к работе большинства учащихся	Пассивная работа класса в ходе проверки ЗУН; изолированность данного этапа от последующего	Внимание учащихся часто рассеяно; активность проявляется отдельными учениками; не всегда оправдан для конкретного класса подбор методов и приемов обучения	Новый материал усвоен на репродуктивном уровне; отсутствуют выводы и обобщения; значительны усилия педагога в процессе коррекции новых знаний учащихся	Задание дается вовремя, однако нет четкой установки на технику его выполнения
0 — не реализовано	Отсутствие оргмомента	Этап не состоялся (не предусмотрен учителем; отсутствует готовность учащихся)	Учитель неоднократно повторяет новый материал, не находя ответного отклика у учащихся	Этап практически отсутствует (не хватило времени урока; у учащихся отсутствует ответная реакция)	Дается впопыхах, после звонка с урока

Каковы плюсы предложенной матрицы? Первый — степень освоенности: практически все работающие в школе педагоги в большей или меньшей степени знакомы со схемой комбинированного урока и поэтому могут опираться на матрицу при анализе или самоанализе занятия. Второй — содержательная прописанность каждого этапа, что позволяет более объективно осуществлять анализ.

Но данная матрица не свободна от недостатков. Наиболее существенный из них: матрица эффективно работает только в режиме классно-урочной системы обучения; перенос ее в инновационные технологии обучения требует значительной переработки тех критериев, по которым происходит оценка современного урока, занятия.

Кроме того, в данной матрице отсутствует элемент общей результативности урока. Однако возможно изменить ее содержание. И стоит подчеркнуть, что сама матричная форма готова к внутреннему развитию: можно увеличить и количество параметров наблюдения, и количество уровней эффективности.

Так, в результате анкетирования, опросов, заседаний предметных методических объединений учителей, работы педагогических мастерских и пр. для предметов гуманитарного цикла были определены следующие параметры наблюдения.

1. Основным показателем служит умение педагога *создать на уроке учебно-познавательную атмосферу*.
2. Далее следуют ведущие *методы обучения*, другими словами, механизм, с помощью которого учитель создает в классе атмосферу заинтересованности.
3. Какова реакция учащихся — отчужденная, безынициативная или творческая, взаимно заразительная? Это фиксирует третий критерий — *деятельность учащихся на уроке*.
4. Говоря о субъектно-субъектной направленности обучения, нельзя обойти вниманием *стиль взаимодействия учителя и учащихся* в учебной ситуации (от подавляющего до отношений сотрудничества).
5. Особое место занимает *речь учителя*, которая или способствует оптимальному ведению урока, или затрудняет учебную деятельность. Этот критерий важен для всех педагогов, но особую значимость он приобретает для учителей гуманитарных дисциплин.
6. Нельзя обойти вниманием *воспитывающую сторону занятия* (от окружающей обстановки до культуры взаимоотношений).
7. Требуют фиксации и оценочные умения педагога в осуществлении (систематическом или бессистемном) *контроля и коррекции знаний, умений, навыков учащихся*.
8. И, наконец, *результативность занятия* позволяет подвести общий итог (исходя из триединой цели урока: образовательной, развивающей, воспитывающей).

Оценка уровней качества должна производиться по уже известной трехбалльной системе: если параметр наблюдения не реализован — 1 балл, реализован частично — 2 балла; реализован полностью — 3 балла.

В ходе работы кристаллизовалась последовательность создания матричной модели.

#### *Подготовительный этап:*

- уточнение основных параметров наблюдения в ходе занятия (поэтапный подход; выборка отдельных сторон наблюдения и пр.);
- определение уровней качества (эффективности и т.д.);
- составление содержательной характеристики параметров наблюдения по определенным уровням качества. Для этого каждый из предложенных параметров следует не только заполнить

содержанием, но и условно разделить это содержание по возрастающей на три уровня;

- заполнение общей матрицы, которую можно брать с собой на урок в качестве основы для анализа.

*Рабочий этап:*

- оценка каждого параметра наблюдений по соответствующим уровню баллам: низкий (нереализованный, критический) — 1 балл; средний (частично реализованный, достаточный) — 2 балла; высокий (реализованный полностью, оптимальный) — 3 балла;
- подсчет среднего обобщенного балла в целом по занятию и по каждому параметру наблюдения, для чего на учителя составляется индивидуальная таблица;
- в ходе анализа выявляются: достаточный уровень качества обучения, который высчитывается по среднему баллу, а также наиболее сильные и наиболее слабые стороны преподавания конкретного учителя.

Приведем пример мониторинга деятельности одного из учителей в течение учебного года (табл. 2).

**Табл. 2. Индивидуальная матрица анализа уроков**

Ф. И. О. учителя \_\_\_\_\_ Учебный предмет \_\_\_\_\_

№ п/п	Параметр наблюдения	Дата проведения урока, класс				
		21.09	20.11	14.12	15.04	Итого
1	Создание познавательной атмосферы	1	2	1	2	1,5
2	Применяемые методы обучения	1	2	2	2	1,7
3	Деятельность учащихся	2	2	2	1	1,7
4	Стиль учебного взаимодействия	2	2	3	1	2
5	Речь педагога на уроке	2	3	3	2	2,5
6	Воспитывающая сторона занятия	2	3	2	2	2,2
7	Контроль и коррекция знаний, умений, навыков	1	2	1	1	1,2
8	Результативность занятия	2	2	1	1	1,5
	Итого (средний балл)	1,6	2,2	1,8	1,5	1,7



№ п/п	Параметр наблюдения	Балл				Средний балл
1	Создание познавательной атмосферы	1	2	1	2	1,5
2	Применяемые методы обучения	1	2	2	2	1,7
3	Деятельность учащихся	2	2	2	1	1,7
4	Стиль учебного взаимодействия	2	2	3	1	2
5	Речь педагога на уроке	2	3	3	2	2,5
6	Воспитывающая сторона занятия	2	3	2	2	2,2
7	Контроль и коррекция знаний, умений, навыков	1	2	1	1	1,2
8	Результативность занятия	2	2	1	1	1,5
	Итого (средний балл по уроку)	1,6	2,2	1,8	1,5	1,8
	Дата проведения урока	21.09	20.11	14.12	15.04	

Общая таблица дает основание для определения сильной стороны учителя: владение словом (показатель 2,5 — оптимальный уровень); но в то же время навыки контроля и коррекции (оценочный компонент профессиональной компетенции) нуждаются в развитии и совершенствовании (показатель 1,2 — критический). Подобный материал может быть отражен и в соответствующих картах наблюдения, и графиках.

Полученная информация — по отдельному педагогу и (или) по группе учителей — позволяет наметить методическую работу как в тактическом (на ближайшее заседание методобъединения), так и в стратегическом (на будущий год) планах.

Выявив недоработки в профессиональной деятельности того или иного учителя, можно предложить ему сначала восстановить теоретические постулаты (например, вспомнить функции учебной оценки, ее виды), ознакомиться с практическим опытом коллег-педагогов (целенаправленно посетить занятия опытных стажистов), обобщить материалы по данной проблеме (на основании материалов

из профильных журналов, Интернета и пр.), подготовить и провести открытый урок, в ходе которого учитель целенаправленно работает именно по данной проблеме (с обязательным последующим разбором).

Теперь несколько слов о составлении матрицы анализа занятия по какой-либо технологии обучения. Попытаемся применить описанную технологическую цепочку к технологии оценивания занятия, проведенного в интерактивном режиме. Очень важно определить параметры, по которым действительно можно оценить эффективность предложенного подхода в обучении.

Выделив контрольные точки исследуемой технологии, получаем основные параметры для наблюдения. Для технологии интерактивного обучения такими узловыми составляющими урока можно считать: нахождение проблемной формулировки темы занятия; подготовку и использование пространства учебного класса; организацию ситуаций, определение позиции педагога на данном занятии, располагающих к учебному взаимодействию; наличие правил, регулирующих формы учебного сотрудничества; использование приемов конструктивного общения; изменение системы оценивания; развитие навыков анализа и самоанализа.

В определении уровней качества будем придерживаться трехбалльной системы: 1 — критический уровень; 2 — достаточный; 3 — оптимальный\*.

Объединив в одно целое параметры наблюдения и уровни качества, получаем матрицу анализа урока (занятия), проведенного в интерактивной технологии (табл. 3).

Итак, подготовительный этап закончен. Теперь дело за малым: прийти на занятие и оценить увиденное по выбранным параметрам.

---

\* Третьяков В. И., Сенновский И. Б. *Технология модульного обучения в школе*. М.: Новая школа, 2001. С. 119.

**Табл. 3. Матрица анализа занятия по технологии интерактивного обучения**

Параметр наблюдения	Уровень		
	Критичный	Достаточный	Оптимальный
Проблемная формулировка темы занятия	Проблемность темы учителем не осознается	Проблемность темы не осознается учащимися	Проблемная формулировка темы предлагается самими учащимися
Подготовка учебного пространства	Традиционное учебное пространство	Учитель заранее готовит необходимую обстановку	Пространство сообразно формируется по мере необходимости
Позиция педагога	Доминантная («пристройка сверху»)	Недоминантная (часто — «пристройка снизу»)	Партнерская (сочетание позиций «на равных», а также «сверху» и «снизу»)
Ситуации учебного взаимодействия	Работа в группах не оправдана содержанием занятия	Преобладает работа в микрогруппах (до 4 человек)	Используются разнообразные формы групповой работы
Выработка правил сотрудничества	Следование неизменным и отработка изменяемых правил поведения	Не все придерживаются общих правил сотрудничества	Следование правилам, установленным учителем
Поддерживающие приемы общения	Преобладают воздействующие приемы	Приемы поддержки направлены от учителя к ученикам	Данные приемы равно применимы ко всем субъектам взаимодействия
Оптимизация системы оценки	Используется традиционная система оценок	Новыми критериями оценки владеет только педагог	Применение самооценки и взаимной оценки всеми участниками
Анализ и самоанализ занятия	Учитель избегает рефлексии	Учащиеся неохотно делятся своими мнениями	Осознанное, осмысленное участие в рефлексии как познании себя и других

Предлагаемая матрица урока может стать основанием для активного включения педагога в аналитическую деятельность. Напомним, что критерии анализа могут быть различными. Поэтому после того как сам матричный подход освоен, можно предложить учителям изымать один-два имеющихся параметра наблюдения и заменить их

своими собственными. В чем смысл таких действий? Прежде всего обозначается область педагогической деятельности, которую учителя пытаются избежать, а это, как правило, определенная болевая точка в работе всего образовательного учреждения.

В то же время учитель благодаря такой замене может показать те особенности своего подхода в обучении, которые оказались не отражены в традиционной матрице. Однако для этого педагог должен сам разработать параметры для оценивания. Например, учитель, работающий в технологии интерактивного обучения, предлагает для оценки занятия ввести следующие параметры: *проблемность темы занятия* (проблемность темы отсутствует, проблемность тематики учащимися не осознается, проблемная формулировка темы предлагается самими учащимися) и *формы учебного взаимодействия* (используются фронтальные формы работы на уроке, преобладает работа в микрогруппах, используются разнообразные по количеству и качеству формы групповой работы). Такая матрица анализа урока уже не является чем-то привнесенным извне, поскольку часть ее создана самим учителем, и это повышает его инициативность и ответственность, что просто необходимо для совершенствования как личности и профессионала.

Среди достоинств матричной модели анализа урока в рамках мониторинга качества педагогической деятельности можно отметить следующие:

- применимость идеи матричного анализа к любой технологии обучения (при выявлении «контрольных точек»);
- реализация дифференцированного подхода к оцениванию урока: анализ одного и того же урока можно проводить по всем параметрам наблюдения, а можно — только выборочно (например: создание познавательной атмосферы урока и реализация воспитывающей направленности обучения; организация ситуаций учебного взаимодействия и использование приемов конструктивного общения и т.д.);
- вариативность параметров наблюдения: при необходимости можно изменять один или несколько параметров наблюдения (например, для матричного анализа интерактивного урока можно вместо параметра «оптимизация системы оценки» ввести параметр «презентация групповых решений» и пр.);

- возможность определить профессиональный стиль учителя на сегодняшний день и показать перспективу профессионального роста. Матричный анализ дает достаточно наглядное представление о том, что еще можно сделать педагогу в том или ином направлении;
- определение перспектив развития методического мастерства учителя: в опоре на матрицу педагог способен сделать обоснованный самоанализ урока, подключиться к обсуждению занятия своего коллеги. Такая форма позволяет выявлять и готовить резерв для административной работы.

Такой анализ уроков имеет шанс превратиться в мониторинг урочной деятельности, давая основание для управленческих решений.

## **Приложение III. Методические разработки для занятий с педагогами школы**

### **Занятие № 1. Анализ процесса обучения**

Задание: представив обучение как целостный процесс решения педагогической задачи, разбейте предложенные ниже понятия и тезисы на четыре этапа решения данной задачи:

- 1) цели образования;
- 2) структура учебного процесса с точки зрения дидактики;
- 3) структура учебного процесса с точки зрения методики;
- 4) результаты образовательного процесса.

#### *Педагогические понятия*

- Развитие творческой деятельности (задатков, способностей, интересов учащихся).
- Методы обучения.
- Формирование теоретического сознания и мышления.
- Принципы обучения.
- Мотивация, учебные задачи (постановка и их решение).
- Интерес к активной жизненной позиции.
- Цель обучения.
- Формирование ценностного отношения к различным сторонам жизни: обществу, труду, познанию, семье и т.д.
- Нежелание учиться.
- Средства обучения.
- Контроль и самоконтроль.
- Формирование способностей к саморазвитию, потребности в самосовершенствовании.
- Отрицательное отношение к школе.
- Позитивная адаптация в обществе.
- Содержание обучения.
- Формирование научного мировоззрения, нравственных, эстетических и других качеств.

- Обеспечение необходимого уровня знаний о природе, об обществе, о технике, культуре.
- Учебные действия.
- Потребность продолжать учение.
- Оценка и самооценка.
- Формы обучения.

Форма работы групповая: каждая группа представляет одно направление: цели образования, структуру учебного процесса с точки зрения дидактики, структуру учебного процесса с точки зрения методики, результаты образовательного процесса.

Решение каждой группы записывается на доске, что в итоге позволяет увидеть общую картину учебного процесса. Если целостный образовательный процесс не выстраивается, то проводится анализ и поиск «точек нестыковки и противоречий»: в цели, в структуре, в результатах.

Подводится итог: каковы задачи данного практикума? Какие виды и типы задачи использовались на занятии?

## **Занятие № 2.**

### **Методика ведения дискуссии**

Подготовьте и проведите дискуссию, связанную с педагогической оценкой, по следующей методике.

Прежде всего необходимо сформулировать тему таким образом, чтобы она представляла собой некое суждение, с которым можно согласиться или не согласиться. Другими словами, тема должна звучать достаточно однозначно, например: «В школе необходимо безотметочное обучение» или «Учебная оценка — главный инструмент взаимодействий между учителем и учеником» (и т.п.). Выбранную формулировку каждый из участников фиксирует в своих записях.

Далее следует определить свою позицию по отношению к теме: «Безусловно согласен», «Согласен», «Не могу определиться», «Не согласен», «Безусловно не согласен». Эта позиция является субъективной информацией, о которой до конца дискуссии не должны знать окружающие.

Следующий шаг: выбор ведущего и знакомство с основными функциями его работы. Отметим особо, что эта роль должна быть

добровольно и осознанно принята каким-либо участником. Здесь нежелательны привычные приемы манипулирования: «Пусть Алена ведет, у нее это получается...» и пр. К функциям ведущего относятся: организационная (ввод в тему), координирующая (в процессе дискуссии) и итоговая. Не менее важно сразу уточнить время дискуссии (практика показывает, что наиболее оптимально, когда дискуссия длится в течение получаса, затем или начинаются повторы, или вынужденные паузы).

Процесс обсуждения проблемы. Имеет смысл обратить внимание на единство понимания терминологии (часто споры дискурсантов вызваны различным толкованием одного слова, явления), на приводимые примеры — насколько они соответствуют теме дискуссии, а не описанию частной жизни участника, на умение слушать других и т.д.

Подведение итогов проходит в несколько этапов:

- прежде всего ведущим подводится содержательный итог по теме дискуссии;
- затем следует обобщение работы ведущего: участники выставляют (по пятибалльной системе) отметки по выполненным в процессе работы функциям. В заключение ведущий дает самооценку собственной деятельности.

И, наконец, происходит уточнение позиции участников по отношению к теме дискуссии («согласен», «не согласен» и т.д.). Бывает, что начальная позиция корректируется в ту или другую сторону, так как аргументация, приводимая в процессе обсуждения, помогает увидеть проблему с различных ракурсов, что способствует обогащению жизненного опыта участников.

### **Занятие № 3. Диагностика организационных умений**

Апробируйте на практике (в группе или учебном классе) следующую методику «*Оценка коммуникативных и организаторских склонностей*» (КОС) (автор Б. А. Федоришин).

Инструкция. Нужно ответить на все вопросы. Если ваш ответ положителен, то на листе рядом с номером вопроса ставьте «+», если же отрицателен, то «-». Никаких дополнительных записей и знаков делать не следует.



*Вопросник КОС*

1. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию вашего мнения?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в критической ситуации?
5. Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?
6. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, но не с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении ваших намерений, то легко ли вы отступаете от них?
9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми?
10. Любите ли вы организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вы включаетесь в новую компанию?
12. Часто ли вы откладываете дела, которые можно сделать сегодня, на другие дни?
13. Легко ли вам устанавливать контакты с другими людьми?
14. Стремитесь ли вы добиваться того, чтобы 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 товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей?
17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?
20. Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой обстановке?
21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить новое дело?

23. Испытываете ли вы чувство затруднения, 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 незнакомых вам людей?

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

29. Полагаете ли вы, что вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую компанию?

30. Принимаете ли вы участие в общественной работе в школе?

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 непринужденно, попав в незнакомую компанию?

34. Охотно ли вы приступаете к организации мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и 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 товарищей?

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?

## Дешифратор

Коммуникативные способности		Организаторские способности	
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 -

### Обработка

С помощью дешифратора подсчитайте количество совпадающих с ним ответов. Оценочный критерий «К» выражается отношением количества совпадающих ответов по каждому разделу к максимально возможному числу совпадений (к 20). Показатели будут варьироваться от 0 до 1 (это количественная характеристика).

Для качественной стандартизации используются соответствующие шкалы оценок.

Респонденты, получившие оценку «1», характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Шкала оценок					
Коммуникативных способностей			Организаторских способностей		
К	Оценка	Уровень	К	Оценка	Уровень
0,10–0,45	1	Низкий	0,20–0,55	1	Низкий
0,46–0,55	2	Ниже среднего	0,56–0,65	2	Ниже среднего
0,56–0,65	3	Средний	0,66–0,70	3	Средний
0,66–0,75	4	Высокий	0,71–0,80	4	Высокий
0,76–1,0	5	Очень высокий	0,81–1,0	5	Очень высокий

Респондентам, получившим оценку «2», коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуя себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивая свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, получивших оценку «3», характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в серьезной дальнейшей и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

Респонденты, получившие оценку «4», относятся к группе с высоким проявлением коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять

самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Респонденты, получившие высокую оценку «5», обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности, активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

#### *Задание*

Проведите методику определения КОС в группе или классе.

Определите группу учащихся с ярко выраженными коммуникативными способностями. Определите коммуникативного лидера.

Определите группу учащихся с ярко выраженными организаторскими способностями. Определите лидера-организатора.

Уточните, какая группа обучающихся — организаторов или коммуникаторов — доминирует в группе? Попытайтесь сделать прогноз развития этой группы как коллектива.

Выявите (если есть) респондентов с совпадающими коммуникативными и организаторскими способностями; уточните, какой социальный статус они занимают в группе.

Продумайте психолого-педагогические рекомендации для респондентов с «низким» и «ниже среднего» уровнями коммуникативных и организаторских способностей.

### **Занятие № 4.**

#### **Диагностика профессиональной готовности педагога**

Подготовьте и проведите практическое занятие по выявлению качеств педагога, учителя, ориентированного на установление развивающихся, конструктивных взаимодействий со своими воспитанниками.

Тема: «Личностная готовность педагога к взаимодействиям в педагогическом процессе».

Подготовка к занятию: обеспечение каждого студента заготовленным бланком для работы на занятии.

### **Бланк ранжирования. Личностная готовность педагога к взаимодействиям в педагогическом процессе**

<b>Качество компетентного педагога</b>	<b>Индивидуальный ранг</b>	<b>Групповой ранг</b>	<b>Примечание</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Базовые знания по профессии			
Вера в силы и возможности обучающихся			
Гуманизм			
Компетентность в мотивации учебной деятельности ученика			
Межличностные навыки			
Общая культура			
Ориентация на постоянную обратную связь: комментируется деятельность учеников, ответам дается развернутая оценка и т.д.			
Поощрение инициативы учащихся, создание условий для ее проявления			
Порядочность, справедливость			
Предоставление ребенку права свободного выбора			
Приверженность этическим ценностям			
Способность к генерации новых идей (творчеству)			
Способность к критике и самокритике			
Способность к организации и планированию			
Умение обеспечить успех в деятельности			
Умение работать в рамках субъект-субъектных отношений			
Ценностная ориентация в отношениях учитель — ученик			
Чувство юмора			
Элементарные компьютерные навыки			
Эмоциональная устойчивость			
Что-то еще			

Проведение занятия.

1-й этап. Бланки раздаются студентам с заданием проранжировать качества учителя (педагога), обеспечивающие возможность установления конструктивных педагогических взаимодействий в образовательном процессе (1-й ранг присваивается наиболее важному качеству, 2-й — следующему и т.д.). В результате необходимо заполнить графу 2 «Индивидуальный ранг».

2-й этап занятия. Вновь ранжируются качества педагога, но это происходит в процессе группового обсуждения. В результате заполняется графа 3 «Групповой ранг».

Работа на этих этапах занятия происходит под наблюдением, но без вмешательства педагога.

3-й этап. Группа представляет свое общее мнение по изучаемой проблеме преподавателю, ведущему занятию. При необходимости последний включается в обсуждение итогового решения как по содержанию (уточняя, какое понимание вкладывают студенты в то или иное качество педагога), так и собственно по рейтингу. Отдельные замечания вносятся в графу «Примечания».

4-й этап. Рефлексия прошедшего занятия. Каждый из присутствующих высказывает свое мнение о содержании и (или) форме занятия. Имеет смысл с первого занятия ввести правило «трех не (льзя)»: не(льзя) говорить о том, что уже было сказано; не(льзя) отказываться от сообщения своего мнения группе (под каким бы то ни было предлогом); не(льзя) прятать за высказыванием свое дурное настроение. В процессе высказывания мнений не должно быть повторов, поэтому необходимо настроить студентов на то, что чувства, испытываемые ими, могут быть сходными, но не одинаковыми. Найти и показать особенность личного переживания (по поводу всего занятия, отдельного эпизода, конкретного человека и пр.) — в этом и заключается, собственно, момент осмысления.

Практика показывает, что систематическая рефлексия помогает студентам переходить от описания внешнего событийного ряда к более глубокому осмыслению причин происходящего, что является важнейшим качеством педагога, ориентированного на развивающее взаимодействие со своими воспитанниками.

## **Занятие № 5.**

### **Стажисты и стажеры**

Подготовьте и проведите диалоговое занятие, ориентированное на изучение аспектов педагогического взаимодействия, по следующей методике.

Тема: «Что мешает и что способствует педагогическому взаимодействию учителей-стажистов и начинающих стажеров?».

Подготовка к занятию: листы чистой бумаги, обеспечение возможности быстрого копирования получаемых материалов.

*1-й этап.* Участники разбиваются на две группы «Стажеры» и «Стажисты». Им раздается по четыре листа бумаги.

*2-й этап.* Задание: от имени своего субъекта образовательного процесса выявить:

те моменты, которые мешают конструктивному взаимодействию в образовательном процессе школы между начинающими и опытными педагогами и вызывают негативные эмоции. Необходимо записать мнения на отдельном листе, не забыть указать авторство («Стажисты», «Стажеры»);

те моменты, которые помогают развитию конструктивного взаимодействия субъектов образовательной деятельности в школе. Также записать на отдельном листе, указав авторство («Стажисты», «Стажеры»).

После уточнения позиций ведущий собирает у групп те листы, на которых зафиксированы отрицательные аспекты взаимодействий, и копирует их.

*3-й этап.* Группам возвращается их лист с мнением о негативных аспектах педвзаимодействий. Но одновременно им предлагается для обсуждения лист с отрицательными моментами, выявленными другой группой. Следовательно, преподаватели узнают о том, как воспринимают ситуацию обучения студенты, и наоборот.

Задание: подобрать на каждое отрицательное замечание вариант разрешения данной проблемы.

*4-й этап.* Заслушиваются мнения каждой группы в следующей последовательности.

Стажеры: о позитивных аспектах взаимодействий с коллегами.

Стажеры: о негативных аспектах взаимодействий; причем



на каждый обозначенный «негатив» опытные педагоги высказываются: а) по поводу его обоснованности и б) если недостаток имеет место, предлагаются варианты разрешения обозначенной проблемы.

Стажисты: о негативных аспектах взаимодействий. Соответственно и стажеры высказываются: а) по поводу обоснованности высказанной претензии и б) если последняя очевидна — вариант ее смягчения, нейтрализации.

Стажисты: о позитивных аспектах взаимодействий с молодыми педагогами (очень важно, чтобы занятие заканчивалось позитивными высказываниями).

*5-й этап.* Рефлексия прошедшего занятия. На этом этапе должен высказаться каждый присутствующий о содержании и (или) форме дискуссии. Современные психологи полагают, что рефлексия, обращенная к внутренней психологической деятельности человека и направленная на осмысление своих собственных действий и эмоциональных состояний, становится основой для самопознания, самонаблюдения, самоанализа, что является важнейшим условием личностного роста индивида и осознания системы ценностей.

Завершает этот этап ведущий занятие педагог, который кроме конструктивной критики должен увидеть позитивное начало в процессе, результатах, динамике мнений и позиций участников прошедшего занятия.

## **Приложение IV. Игры на развитие межличностного взаимодействия**

Цель представленных ниже игр заключается в том, чтобы создать условия для полноценного общения детей, подростков, смоделировать такие ситуации, в которых у участников:

- снимается страх перед самостоятельным высказыванием;
- развивается готовность принять и оказать помощь в нужной ситуации;
- прививается навык анализировать свои поступки и происходящие события, осознавать свое отношение к миру;
- формируется умение ценить свою и чужую работу;
- закрепляется чувство радости от совместного труда и творчества.

Занятия строятся таким образом, что каждый участник проживает различные ситуации, определяя свои способности к лидерству, поддержке, творчеству, признанию заслуг другого, убеждению, принуждению, умению отстаивать свою позицию и т.д. Здесь можно узнать себя в качестве партнера по общению, открыть в себе самые разнообразные стороны личности (и те, которые помогают установить контакт, и те, которые мешают этому).

Одно из важнейших качеств ведущего игр на взаимодействие состоит в готовности к импровизации. Поэтому ему стоит соблюдать следующие правила:

*Будьте* взрослым и ребенком; будьте мудрым и непредсказуемым.

*Не скупитесь* на добрые слова своим воспитанникам, но и не заискивайте перед ними.

*Не отчаивайтесь*, если что-то получилось не так, как вы задумали.

*Не сопротивляйтесь*, когда вдруг обнаружите, что дети хотят вас чему-то научить.

*Не бойтесь* творить и ошибаться.

*Не забывайте* благодарить судьбу за то, что к вам идут дети.

*Пусть* вам будет интересно!

### **«Я дарю тебе...»**

Играет пара участников. Остальные ограничиваются ролью внимательных наблюдателей.

Суть игры: два человека, сидя друг напротив друга, могут в течение нескольких минут дарить самые невообразимые подарки. Однако при этом соблюдаются следующие условия. В начале каждой реплики обязательно звучит благодарность: «Спасибо, Валера (Марина, Игорь и т.д.), за подарок...». Обязательно перечисляются все уже подаренные подарки и добавляется новый. Например, после четвертого обмена подарками можно услышать следующее:

— Спасибо, Света! Я тебе подарил стол, ты мне подарила цветок, я тебе подарил веник, ты мне — посудомоечную машину, я подарил тебе вечный праздник, ты мне — молодильное яблоко, я тебе подарил земной шар, ты мне — остров сокровищ, а я тебе дарю...

Кто первый допустит два сбоя подряд? Кто лучше удерживает информацию? Кто в поисках подарков идет нетрадиционным путем?

Игра учит не бояться прямого включенного контакта, умению импровизировать, сосредоточенности и... доброжелательности.

### **«Полный комплект»**

Подготовьте карточки с названиями литературных произведений и именами их главных героев (вариант: историческое событие и его участники и т.д.).

Задание: каждый участник получает карточку с названием литературного произведения или с именем героя. По знаку ведущего все дважды громко читают то, что написано на карточках.

Цель игры заключается в том, чтобы как можно скорее объединить героев с произведением (событие с участниками).

Вопросы к обсуждению: легко ли найти «своего человека»? Что или кто мешает воссоединению? Какие еще задания можно было бы предложить?

### «Соберемся вместе»

Участники разбиваются на небольшие группы по 6–8 человек. Ведущий предлагает самые разнообразные задания:

- построиться в ряд в соответствии с алфавитом по первой букве имени;
- построиться в ряд в соответствии с алфавитом по последней букве имени (фамилии, по второй букве и т.д.);
- найти свой способ построения группы.

Какая группа быстрее реагирует на задания? Какая нашла наиболее интересный способ самоклассификации? И т.д.

### «Скульпторы»

Задание: сегодня вы — скульпторы. Как говорят ученые, самый податливый материал — это сам человек. Выберите себе пару. Перед каждым из вас та самая «глыба мрамора» (ваш друг), из которой можно вылепить очень многое. Для разминки сначала сотворите из «глыбы» скульптуру мыслителя. Спасибо! А теперь такую композицию, которой можно дать название «Счастливый человек», «Монстр из фильма ужасов».

Итак, скульпторы уже разогрели свое воображение и готовы создать совершенно оригинальное произведение, которое вы назовете... Прекрасно! Изменим роли: теперь «материал» станет скульптором, создателем, и наоборот. Новые творцы могут делать со своими бывшими скульпторами все, что угодно. Только не забудьте назвать ваше творение.

Новая задача: придайте своей скульптуре угрожающую позу, а затем включите себя в эту скульптурную композицию. Только обратите внимание: если ваш партнер — воплощение угрозы, то вы должны играть роль жертвы. Приглядитесь: не напоминает ли вам эта скульптурная композиция одну из возможных жизненных (школьных, домашних и т.д.) ситуаций?

Теперь те, кто был в позе угрозы, отойдите в сторону (жертвы, оставайтесь на месте!) и посмотрите, как испуганно и жалко выглядят ваши «ученики». Помогите им: подстройтесь, словно защищая, обещая безопасность... Замечательно! «Жертвы», отойдите и посмо-

трите, какими бережными и заботливыми могут быть ваши «педагоги» (родители и т.д.). Вернитесь к ним и в последний раз создайте скульптуру, которую поставят в вашей школе как педагогический символ содружества Учителя и Ученика. Всем спасибо!

Игра сводится к невербальной форме человеческого взаимодействия. В первой части скульпторам дается возможность выплеснуть отрицательные эмоции (создавая угрожающих монстров), а затем участники без помощи слов, по мимике и жестам угадывают настроение другого человека, подстраиваются и принимают позицию партнера.

### **«Сказка о тройке»**

Участники объединяются для игры в тройки. Каждый игрок присваивает себе обозначение А, В или С. Затем ведущий сообщает задание: тройка должна выработать общее решение — в какой цвет покрасить забор (или назначить место встречи и т.д.). Но ситуация осложняется тем, что каждый игрок лишен одного из каналов восприятия или передачи информации:

- игрок А слепой, зато он слышит и говорит;
- игрок В глухой, но может видеть и двигаться;
- игрок С парализован: он все видит и слышит, но при этом не может двигаться и говорить.

Для полноты ощущений предложите участникам завязать глаза, заткнуть уши, привязать себя к стулу и т.д. Готовы? А вот теперь — за переговоры!

Сколько времени понадобится тройкам на выработку общего решения? Какую стратегию изберут участники в достижении цели? Какие чувства испытывает человек, обделенный в плане общения? Как можно помочь этим людям?

### «Гусеница»

Не забудьте обзавестись воздушными шариками — по одному на каждого участника.

Задание: надуйте шары: чем больше будет шарик, тем в дальнейшем вам будет легче с ним работать. Постройтесь цепочкой, соблюдая следующие условия:

- руки каждого участника лежат на плечах впереди стоящего;
- воздушный шар зажат между животом одного играющего и спиной другого;
- дотрагиваться до воздушного шара (поправить, придержать и пр.) строго воспрещается;
- первый в цепочке участник держит свой шар на вытянутых руках.

Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук вы все должны пройти по определенному маршруту. Будьте готовы к тому, что вас ожидают разнообразные препятствия: натянутые веревки, перевернутые стулья, развороты в самых неожиданных местах... Ваша задача: пройти через все это и вернуться на исходные позиции.

Игра учит доверию. Почти всегда партнеров не видно, хотя слышны их голоса. Но успех продвижения всех зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с действиями остальных участников.

Для наблюдающих: где располагаются лидеры — в начале, в середине или в конце цепочки? Кто регулирует движение «живой гусеницы»?

### «Прогулка с компасом»

Еще одна игра на доверие. Группа разбивается на пары, где есть ведомый («турист») и ведущий («компас»). Каждому ведомому (он стоит впереди, а ведущий сзади, положив партнеру руки на плечи) завязывают глаза.

Задание: пройти все игровое поле вперед и назад. При этом «турист» не может общаться с «компасом» на вербальном уровне.

Ведущий («компас») движением своих рук помогает ведомому держать направление, избегая препятствий — других «туристов» с «компасами».

Обсуждение: описать ощущения человека с завязанными глазами, который вынужден полагаться на своего партнера. Что способствовало или что мешало чувству доверия? Как ведущие помогали своим ведомым?

### **«Весь покрытый зеленью...»**

Приготовьте два-три листа ватманской бумаги, краски, кисточки, карандаши.

Задание: представьте себе, что вы попали на необитаемый остров. Только не пугайтесь, ведь с вами волшебные краски. Все (повторяю и подчеркиваю), все, что вы нарисуете этими красками, сразу становится реальностью: еда, одежда и пр. Итак, выбирайте свою часть острова — и за дело.

Суть игры: это игра с элементами диагностики. В ходе ее сразу выделяются малые группы (как правило, они совместно выбирают части острова); лидеры, которые руководят тем, что, как и где рисовать на острове, и непринятые, которым или не нашлось места на острове, или они сами предпочитают не втягиваться в общую деятельность. Обратите внимание на реплики участников — приказы, просьбы, предложения?

Кроме того, выясните, что рисуют спасенные. Дома? Прекрасно! Дороги, машины — тоже неплохо... А есть ли на вашем острове театр? Библиотека? Школа, наконец?

Выбор тех или иных предметов характеризует систему ценностей участников игры. Мы предлагаем вам поговорить об истинных и ложных, ближних и дальних ценностях в нашей жизни.

### **«Не в своих санях»**

Эта игра развивает умение принять иной образ жизни, как бы ни был он далек от нашего собственного.

Ведущим заранее подготовлены карточки двух видов. На одних карточках обозначены наименования (людей и предметов), на других — ряд вопросов.

Задание: добровольцам раздаются карточки с названиями. Участники игры оповещают группу о своем наименовании. Затем им

задаются вопросы, на которые они должны ответить в соответствии со своим новым положением.

Например, Галина получила карточку с названием «лягушка». На вопрос «Твоя любимая пища?» она уверенно отвечает: «Мухи!».

Наименования: лягушка, утес, коротышка, дылда, толстяк, йог, помидор, чукча, китаец, человек с легким характером, человек с тяжелым характером, мальчишка 12 лет, 15-летняя барышня, учитель, проработавший в школе 15 лет, и т.д.

Вопросы: Ваша любимая еда?

Что вы любите делать больше всего на свете?

Чем вас можно рассмешить?

Какими словами вас можно сделать счастливым? Печальным? Злым? Гордым? Уверенным? И т.д.

После игры попробуйте ответить на вопросы: Легко или трудно показалось для вас прокатиться «в чужих санях»? Почему все-таки нам иногда так хочется оказаться не «в своих санках»?

### **«Маска, я тебя знаю?»**

Для того чтобы принять человека, нужно уметь наблюдать, анализировать, сопоставлять... Попробуем?

Инструментарий: по два листа бумаги на каждого участника, карандаши, фломастеры, ручки.

Задание: каждый из включенных в перцептивный блок общения рисует на одном листке автопортрет (можно для узнавания подчеркнуть детали внешности, одежды и пр.), а на другом пишет не меньше 10 слов, которые по-разному характеризуют его образ жизни (например, баскетбол, привлекательность, счастье, любит молодежную эстраду и т.д.).

Затем все листы с портретами складываются в одну стопку, а с характеристиками — в другую. Каждый из участников наугад берет листок из любой стопки и ищет соответствующий ему в другой стопе. При этом желательно обосновать свой выбор.

Вопросы для размышления.

Что труднее: установить портретное или внутреннее сходство?

Можно ли некоторые характеристики (или портреты) отнести ко многим людям? Почему да или почему нет?



Что различает людей?

Хорошо ли, что люди отличаются друг от друга? Почему да или почему нет?

### **«Роялисты и анархисты»**

Игровое поле становится королевством. Выбирается король или королева. В руки ему (ей) дается символ власти: мяч. Король (или королева) неподвижны, то есть они не могут передвигаться по полю. Остальные — анархисты — свободны в своих передвижениях.

Однако король или королева имеют возможность привлекать анархистов на свою сторону, делая их убежденными сторонниками королевской власти — роялистами. Для этого королеве необходимо попасть мячом в любого из игроков.

Новоявленный роялист с этих пор не может передвигаться, однако он способен «отмечать» мячом новых роялистов. Передача мяча осуществляется через королеву.

Вопросы к размышлению. Легко ли менять убеждения по мановению царственной руки? Что можно сделать, чтобы избежать удара мячом? Как осуществлялся процесс увеличения числа роялистов? Были ли роялисты-добровольцы? Как осуществлялась связь и управление между сторонниками монархии? А между анархистами? И т.д.

### **«Поделись со мной секретами»**

Психологи утверждают, что в процессе взаимопонимания большую роль играет дистанция и позиции общающихся. Не будем принимать это утверждение на веру, но попытаемся его обыграть.

Форма игры — парная.

Задание: распределите роли — в каждой паре должен быть «психиатр» и «клиент». «Клиенту» необходимо продумать проблему, которую он собирается решить с помощью своего «психиатра». Поэтому позиция «доктора» не пассивное слушание, но активное включение в процесс решения.

Поставьте стулья таким образом, чтобы при разговоре вы могли видеть лица друг друга. Теперь можно приступить к изложению и решению проблем. Начали!

Затем «психиатры» должны встать на стул, в то время как «клиенты» продолжают сидеть. При этом обсуждение не должно прерываться.

(Каждый из этапов игры занимает от 3 до 5 минут.)

После игры предлагаются вопросы для обсуждения.

Когда, на ваш взгляд, процесс принятия партнера протекал более безболезненно? Что вы почувствовали в тот момент, когда оказались разделены пространством в процессе контакта? Какую параллель вы можете провести между только что обыгранной ситуацией и ежедневной школьной жизнью?

### **«Карусель»**

Игра идет вкруговую. Нужны бумага и ручка для каждого участника.

Задание. Сейчас мы займемся эпистолярным жанром. В конце занятия каждый из нас получит по письму, в написании которого примут участие все присутствующие. Но прежде всего подпишите свой лист в нижнем правом углу (имя, фамилия — как вам захочется) и передайте его соседу справа.

У вас на руках оказался лист, на котором стоит имя вашего соседа. Адресуйте ему несколько слов. Что писать? Все, что вам хочется сказать этому человеку: добрые слова, пожелание, признание, сомнение; это может быть и рисунок... Но ваше обращение должно уложиться в одну-две фразы.

Для того чтобы ваши слова не были прочитаны никем, кроме адресата, нужно загнуть верхнюю часть листка. Затем этот листок передается соседу справа. А вам таким же образом приходит новый лист, на котором вы можете написать короткое послание следующему человеку. Так продолжается до тех пор, пока вы не получите листок с вашими собственными именем и фамилией. Это письмо, сделав круг, побывало в руках каждого из участников, и каждый написал вам то, что, может быть, давно хотел сказать.

В результате такого кругового письма каждый из участников обменивается взаимными «эмоциональными поглаживаниями».

Ведущий советует этот лист сохранить и в трудные моменты жизни заглядывать в него, чтобы вспомнить, каким «веселым», «надежным», «воспитанным», «игривым» и т.д. видят тебя окружающие люди.

Таким образом, игра «Карусель» имеет еще и пролонгированный психотерапевтический эффект.

*Игры на взаимодействие помогают человеку:*

- лучше узнать себя самого, понять свое отличие от других;
- найти и укрепить новые средства и пути для взаимной поддержки людей в групповом взаимодействии (поддерживающие слова и невербальные формы общения, предложение ситуаций, в которых люди не боятся проявить себя, имеют возможность выглядеть так, как хочется самому человеку, и т.д.);
- развивать такие способности, которые одновременно учат и лидирующей роли, и роли рядового участника в ситуациях группового решения;
- развивать способность к открытому взаимодействию с миром, сохраняя при этом свою индивидуальность.

## Рекомендуемая литература

1. Абасов З. Форма обучения — групповая работа // Директор школы. — 1998. — № 6.
2. Бодалев А. А. Психология общения: избр. психол. тр. — М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002.
3. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.vehi.net/dostoevsky/bahtin/08.html>.
4. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. — М.: Международная пед. академия, 1995.
5. Болотов В., Спиро Дж. Критическое мышление — ключ к преобразованиям российской школы // Директор школы. — 1995. — № 1.

6. Вахрушев А. А., Кузнецова И. В. Как мы предлагаем использовать технологию работы в малых группах // Начальная школа: до и после. — 2003. — № 6.
7. Волков Н. И. Организация учебной деятельности в малых группах // Педагогическая психология: Хрестоматия / сост.: В. Н. Карандышев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. — СПб.: Питер, 2006.
8. Гильбух Ю. З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащегося // Сов. педагогика. — 1990. — № 5.
9. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. — СПб.: Экономическая школа, 2001.
10. Еримбетова С. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащихся // Alma mater. — 2003. — № 11.
11. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений — СПб.: Питер, 2009.
12. Казантаева В. В. От педагогического воздействия — к взаимодействию // Школа. — 2003. — № 1.
13. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М.: Арена, 1994.
14. Кларин М. В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта // Педагогика. — 2000. — № 7.
15. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. — М.: Изд. центр «Академия», 2001.
16. Коломинский Я. Л., Плескачева Н. М., Заяц И. И., Митрахович О. А. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Коломинского. — СПб.: Речь, 2007.

17. Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии. — М.: Академия, 2007.
18. Коротаева Е. В. Основы педагогических взаимодействий. — Екатеринбург: ООО «СВ-96», 2011.
19. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практика. — Екатеринбург: ООО «СВ-96», 2011.
20. Кудашов В. И. Диалогичность сознания как фактор развития современного образования: сущность и специфика взаимосвязи: Автореф. ... д-ра пед. наук. — Иркутск, 1999.
21. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке. — М.: Знание, 1975.
22. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. — М.: Просвещение, 1980.
23. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. — М.: Ин-т практической психологии, 1997.
24. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. — М.: Академия, 2002.
25. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др. / под ред. С. А. Смирнова. — М.: Академия, 1999.
26. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. — М.: Академия, 2006.
27. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов-н/Д: Феникс, 1996.

28. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. — М.: ПЭРСЭ, 2002.
29. Рогов Е.И. Эмоции и воля. — М.: Владос, 1999.
30. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе — М.: ВЛАДОС, 2000.
31. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность: социальные взаимодействия в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучение // Вопросы психологии. — 1998. — № 5.
32. Рудестам К.Р. Групповая психотерапия. — СПб.: Питер Ком, 1998.
33. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.
34. Смелзер Н. Социология. — М.: Феникс, 1994.
35. Столяренко Л.Д. Основы психологии. — СПб.: Лидер, 2006.
36. Уваров А.Ю. Кооперация в обучении: групповая работа. — М.: МИРОС, 2001.
37. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. — М.: Генезис, 1998.
38. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. — М.: Деловая книга, 2002.
39. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. — Томск: Пеленг, 1993.

- 
40. Чошанов М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // *Директор школы*. — 2000. — № 4.
  41. Щуркова Н. Е. *Практикум по педагогической технологии*. — СПб.: Питер, 2005.



**Е.В. Коротаева**

**Организация взаимодействий  
в образовательном процессе школы**

Редактор **М.А. Ушакова**

Ответственный за выпуск **Е.А. Чистякова**

Корректоры: **Е.В. Пищулина, Г.В. Яковлева**

Учредитель и издатель — ООО «Издательская фирма „Сентябрь“»  
Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство  
о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-61013.  
Сдано в набор 01.03.2016. Подписано в печать 24.03.2016. Формат 60\*90/16.  
Усл. печ. л. 12. Уч.-изд. л. 11,6. Печать офсетная. Бумага офсетная.

Тираж экз. 650. Заказ №

Компьютерный набор и верстка — ООО «Издательская фирма „Сентябрь“».  
115280, Москва, а/я 99, тел. 710-30-01.

Отпечатано в ОАО «Первая Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, 1.

**Адрес редакции:** Москва, 1-й Автозаводский пр-д, д. 4, стр. 1.

**Адрес для писем:** 115280, Москва, а/я 99.

Тел. (495) 710-30-01. Тел./факс 710-30-02

E-mail: septem@direktor.ru

Адрес в интернете: <http://www.direktor.ru>

Со всеми претензиями по поводу доставки журнала следует обращаться  
в местное отделение связи.

**Подписка через интернет:** [www.pressa.apr.ru](http://www.pressa.apr.ru)