

Министерство образования и науки Челябинской области  
Государственное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации  
работников образования»  
Кафедра развития дошкольного образования

Т. А. Сваталова

## **Развитие коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования**

*Учебно-методическое пособие*

Челябинск  
2021

*Рекомендовано к изданию решением ученого совета  
ГБУ ДПО ЧИППКРО*

*Автор*  
Т. А. Сваталова

Рецензенты:

**А. В. Кисляков**, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО ЧИППКРО, кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования РФ  
**А. В. Копытова**, главный специалист Управления дошкольного образования МОиН Челябинской области, кандидат педагогических наук

Учебно-методическое пособие адресовано педагогам дошкольных образовательных организаций, может быть использовано в системе повышения квалификации по дополнительным профессиональным программам «Педагогическая деятельность в условиях реализации ФГОС дошкольного образования», «Современные образовательные технологии в условиях реализации ФГОС дошкольного образования». В учебно-методическом пособии подчеркивается актуальность проблемы развития коммуникативной компетентности педагогов дошкольного образования.

В пособии подробно описывается структура и состав коммуникативной компетентности, дается характеристика коммуникативных компетенций педагогов дошкольного образования, наиболее эффективные технологии педагогического общения и основы построения партнерского взаимодействия с воспитанниками и их родителями. В приложении предложен инструментарий оценивания уровня профессиональной коммуникативной компетентности, даны критерии и методика оценивания.

# Содержание

Предисловие .....	4
Введение .....	6
<b>Глава 1. Коммуникативная компетентность педагога дошкольного образования</b>	
1.1. Структура коммуникативной компетентности. Виды и типы компетенций.....	11
1.2. Научные идеи и подходы к определению содержания понятия коммуникативной компетентности.....	14
1.3. Компоненты коммуникативных компетенций .....	17
1.4. Педагогическая техника.....	25
1.5. Установка.....	52
<b>Глава 2. Взаимодействие педагога дошкольного образования с воспитанниками</b>	
2.1. Требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования.....	55
2.2. Индивидуальный стиль общения педагога .....	63
2.3. Модели педагогического взаимодействия взрослого с ребенком.....	72
2.4. Средства общения.....	75
2.5. Позиции личности в общении .....	78
2.6. Многопозиционность педагогического общения.....	83
2.7. Дистанция общения .....	85
2.8. Пространство общения.....	90
<b>Глава 3. Взаимодействие педагога дошкольного образования с семьями воспитанников</b>	
3.1. Технологии партнерского взаимодействия с родителями воспитанников.....	95
3.2. Сотрудничество с семьями воспитанников .....	98
3.4. Техники эффективного общения.....	103
Библиографический список.....	106
Приложение.....	108

## Предисловие

Коммуникативная компетентность педагога дошкольного образования является ключевой компетентностью, так как педагогическая деятельность в своей основе имеет общение. Коммуникативные компетенции педагога включают как гибкие надпрофессиональные навыки – *soft skills*, помогающие решать жизненные задачи и работать с другими людьми, так и *hard skills* – узкие профессиональные навыки, которые позволяют решать конкретные задачи в работе педагога дошкольного образования.

Знание технологий, методов и средств эффективного педагогического общения, его особенностей, обусловленных возрастными возможностями детей дошкольного возраста, представления о нормативных требованиях к деятельности педагога дошкольного образования и подходах к построению партнерских взаимоотношений с родителями воспитанников позволяет успешно решать профессиональные задачи и повышает качество профессиональной деятельности. Особенно это касается ситуаций, требующих убеждения адресата, его побуждений к действию, эмоционального воздействия, создания позитивного психологического климата.

В современной педагогической науке активно исследуются различные аспекты коммуникативной компетентности педагогов дошкольного образования. Между тем учебно-методическая база современного преподавания психологии и методик дошкольного образования заметно отстает от научно-теоретических достижений в этой области. Данное учебно-методическое пособие нацелено на восполнение имеющегося в знаниях педагогов дошкольного образования пробела относительно вопросов изучения основ коммуникации с воспитанниками и их родителями в свете новых образовательных парадигм. В книге подробно описывается структура и состав коммуникативной компетентности, дается характеристика коммуникативных компетенций и основ построения партнерского взаимодействия с родителями воспитанников, освещаются различные аспекты педагогического общения.

Работа знакомит педагогов дошкольного образования с инструментарием оценивания уровня профессиональной коммуникативной компетентности, с критериями и методикой оценивания, так как процесс развития коммуникативной компетентности понимается как переход из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию.

Каждый параграф учебно-методического пособия сопровождается вопросами и заданиями для самопроверки и самостоятельной работы по освоению материала. Вопросы призваны акцентировать наиболее важные моменты курса.

Они помогут педагогу систематизировать знания и отследить степень освоения материала:

- о взаимосвязи общения и деятельности;
- о целях, функциях, видах и уровнях общения;
- о ролях и ролевых ожиданиях в общении;
- о видах социальных взаимодействий;
- о механизмах взаимопонимания в общении;
- о техниках и приемах общения, правил слушания, ведения беседы, убеждения;
- об этических принципах общения.

Задания ориентированы на организацию самостоятельной работы обучающихся над освоением курса. Выполнение заданий служит выработке умений и навыков:

- применять техники и приемы эффективного общения в профессиональной деятельности;
- использовать приемы саморегуляции поведения в процессе межличностного общения.

Освоение содержания ведет к формированию коммуникативных компетенций; расширяет знания в области педагогического общения и основ построения партнерских взаимоотношений с родителями воспитанников.

## Введение

Образование в настоящее время является важнейшим фактором формирования нового качества экономики и общества. В Национальном проекте «Образование» одним из целевых показателей определено «Вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования». Для достижения этого показателя необходима работа по таким ключевым направлениям, как «Профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров» и «Совершенствование содержания образования».

Эффективность профессиональной деятельности педагогов зависит от большого количества факторов. Среди них особое место занимает коммуникативная компетентность, так как деятельность педагога является деятельностью общения, в ходе которого решаются задачи развития детей (Б. Ломов).

Нормативными документами в области образования заданы требования к обязанностям, ответственности, трудовым действиям и умениям педагогов в целом и педагогов дошкольного образования в частности.

Так, в Федеральном законе № 273-ФЗ<sup>1</sup>, ст. 48, п. 2. к обязанностям и ответственности педагогических работников относят соблюдение правовых, нравственных и этических норм, следование требованиям профессиональной этики.

В квалификационных характеристиках воспитателя<sup>2</sup> (включая старшего) содержатся требования к знаниям педагогов о методах убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с обучающимися, воспитанниками разного возраста, их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе; технологий диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения.

---

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).

<sup>2</sup> Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих». Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

В Профессиональном стандарте педагогов<sup>3</sup> реализация трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» предполагает выполнение педагогом трудовых действий:

– по созданию безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через обеспечение безопасности жизни детей;

– по поддержанию эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации;

– по развитию профессионально значимых компетенций, необходимых для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;

– по созданию позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья;

– по использованию недирективной помощи и поддержки детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности, организации образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей.

Для этого у педагога должны быть также сформированы умения выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, а также по использованию методов и средств для психолого-педагогического просвещения родителей.

Данные требования также содержатся в задачах стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО)<sup>4</sup> по обеспечению психо-

---

<sup>3</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» (с изменениями и дополнениями).

<sup>4</sup> Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями).

лого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей (разд. 1, п. 1.6, подп. 9). В п. 3.2.1 названного документа необходимыми психолого-педагогическими условиями успешной реализации основной образовательной программы дошкольного образования определены следующие:

1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

7) защита детей от всех форм физического и психического насилия;

8) поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Пункт 3.2.5 ФГОС ДО содержит описание требований к условиям, необходимым для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагающим обеспечение эмоционального благополучия через: непосредственное общение с каждым ребенком; уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям; развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Отдельным пунктом обозначены условия для эффективной реализации Программы, включающие необходимость:



– дополнительного профессионального образования для профессионального развития педагогических и руководящих работников;

– консультативной поддержки педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе инклюзивного образования (в случае его организации);

– взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи (п. 3.2.6.).

Анализ содержания нормативных требований позволяет сделать выводы о необходимости разработки программ повышения квалификации, образовательных модулей, рассматривающих вопросы создания безопасной и психологически комфортной образовательной среды, поддержания эмоционального благополучия ребенка через:

– непосредственное общение с каждым ребенком; уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;

– формирование и поддержку их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

– развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;

– взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи;

– создание позитивного психологического климата в группе, организацию образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком;

– построение партнерского взаимодействия с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач.

В предлагаемом пособии раскрываются темы, позволяющие педагогам овладеть методами убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с обучающимися, воспитанниками разного возраста, их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе; технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения, особенностями педагогического общения с детьми дошкольного возраста.

# **Глава 1. Коммуникативная компетентность педагога дошкольного образования**

Современная социально-историческая ситуация характеризуется обновлением требований к профессионализму педагогов дошкольного образования. Профессиональный стандарт<sup>5</sup> актуализирует проблему обеспечения дошкольных образовательных учреждений профессионально компетентными педагогическими кадрами, способными к эффективному управлению, как образовательным процессом, так и развитием детей дошкольного возраста.

Поэтому перед дополнительным профессиональным образованием стоит важная задача – развивать у педагогов дошкольного образования лично и профессионально значимые компетентности, повышающую их профессиональную готовность к работе с детьми дошкольного возраста в современных условиях.

Традиционно принято считать, что готовность к педагогической деятельности имеет в своей основе профессиональную компетентность, проявляющуюся во владении специальными знаниями, умениями, навыками, а также в особых качествах личности педагога, определяющих способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности. Готовность к педагогической деятельности является одним из необходимых атрибутов профессиональной компетентности, отражающихся в личностных характеристиках педагога.

## **1.1. Структура коммуникативной компетентности. Виды и типы компетенций**

Подходы к описанию структуры любого вида компетентности специалиста базируются на том, что компетентность многослойна и включает в себя три вида компетенций.

---

<sup>5</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» (с изменениями и дополнениями).

1. Ключевые – необходимые для любой профессиональной деятельности, или как принято обозначать их по международным стандартам soft skills<sup>6</sup>.

2. Базовые – отражают специфику определенной профессиональной деятельности.

3. Специальные – отражают специфику конкретной, сферы профессиональной деятельности.

Рассмотрим типы ключевых коммуникативных компетенций, отнесенных к категории soft skills.

1. Грамматическая или лингвистическая компетенция. Владение языком, включающее в себя интеграцию формы и значения языка, поддерживая их двустороннюю связь. Уровни: фонологический (интонация, ритм и т. д.), лексико-семантический (словарный запас) и грамматический (структура слов, способы их сочетаемости и т. д.). Является основой общения, без нее невозможно понять ни друг друга, ни самих себя.

2. Социолингвистическая компетенция. Соответствие языка существующему контекстному фону. Наш язык неотделим от времени, в котором он используется. Включает умение понимать различные выражения в зависимости от ситуации, в которой мы находимся. Например, мы можем определить разницу, когда в паре один называет другого «глупый» в переносном смысле, выражая любовь и нежность, и когда один человек, критикуя другого, говорит это слово в прямом смысле.

3. Дискурсивная компетенция. Навыки, связанные с интерпретацией сообщений и передачей множества типов коммуникаций в различных обстоятельствах. Содержание повествования должно быть целостным и связным. Мы применяем этот тип компетенции на практике, когда (в устной или письменной форме) рассказываем друзьям, как провели выходные, придавая сообщению упорядоченную и логическую структуру.

4. Стратегическая компетенция. Необходима для выстраивания эффективных коммуникаций и исправления ошибок, не нарушая хода разговора. Включает различные тактики, позволяющие избегать долгих пауз в разговоре и неудачную интерпретацию сказанного. Включает в себя невербальный язык (же-

---

<sup>6</sup> Soft skills – надпрофессиональные навыки, которые помогают решать жизненные задачи и работать с другими людьми.

сты, поза, мимика). Например, благодаря этому типу компетенции мы способны плавно изменить ход разговора, если мы видим, что вдруг затронули неудобную тему.

Базовые компетенции коммуникативной деятельности педагога включают компетенции межличностного общения, так как педагог осуществляет взаимодействие с участниками образовательного процесса – детьми, родителями (лицами, их заменяющими), коллегами.

Специальные коммуникативные компетенции содержат профессиональные знания о педагогическом общении, о возрастных особенностях воспитанников, о способах педагогического общения, позволяют качественно и успешно решать педагогические задачи по обучению и воспитанию. А социально-личностная составляющая компетентности определяется профессионально значимыми личностными качествами (общекультурными и духовно-нравственными) и лежит в основе регуляции системы отношений педагога с родителями воспитанников, с педагогическим сообществом и самим собой.

Другими словами, коммуникативная компетентность педагога включает в себя обладание компетенциями, необходимыми, с одной стороны, для выполнения профессиональных педагогических функций – обучения и воспитания, а с другой стороны, для осуществления межличностного взаимодействия. В этом случае мы ведем речь о личностных социально (педагогически) значимых качествах.

Общение в педагогической сфере характеризуется рядом особенностей, которые и определяют содержание коммуникативной компетентности педагога. Во-первых, в каждодневной деловой жизни коммуникативная компетентность педагога предстает как готовность применять лингвистические и языковые знания и способности (*soft skills* навыки) сообразно с объективной оценкой педагогической ситуации.

В связи с этим необходимо представлять весь веер специальных педагогических ситуаций, в которых необходимо ее проявление. Такие ситуации обширны и многообразны. Приведем некоторые из них:

- 1) знакомство с воспитанниками;
- 2) объяснение, комментарий, толкование;

- 3) выдача распорядительной информации;
- 4) оценка деятельности ребенка;
- 5) нарушения норм поведения (правил);
- 6) ситуация ошибки педагога и т. д.

Каждая педагогическая ситуация требует от педагога владения определенными речевыми стилями, способами педагогического общения, педагогической техникой.

Например, для первого типа ситуаций необходимо владеть стилем приветствия, обращения, презентации и т. п.; для второй группы ситуаций – стилем беседы, лекции, вопроса и т. д.; для третьей – стилем распоряжения, требования, приказа, побуждения, совета, просьбы, убеждения и т. д.; для четвертой – стилем похвалы, комплимента, одобрения, замечания и т. п.; для пятой – стилем замечания, упрека, угрозы, обвинения и т. п.; для шестой – стилем признания, обещания, извинения, уступки и многими другими жанрами.

Вышеизложенное обуславливает необходимость рассмотрения существующих в научном и педагогическом сообществе подходов к определению содержания разных видов коммуникативных компетенций.

### **Вопросы**

1. Назовите виды и типы коммуникативных компетенций.
2. Каково назначение каждого вида компетенций в общей структуре коммуникативной компетентности?

## **1.2. Научные идеи и подходы к определению содержания понятия коммуникативной компетентности**

Рассмотрение проблемы определения содержания разных видов коммуникативных компетенций педагогов в общении целесообразно начать с изучения ведущих научных идей и теорий.

Понятие компетентности в общении в психологии успешно разрабатывается Л. А. Петровской. Исходя из представлений социальной психологии, автор указывает на то, что коммуника-

тивная компетентность – это сложное, многомерное образование, и выделяет следующие его структурные элементы:

- а) компетентность в межличностном восприятии;
- б) компетентность в межличностной коммуникации;
- в) компетентность в межличностном взаимодействии.

Само понятие «компетентность в общении» Л. А. Петровская определяет, как развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения.

Исследования проблемы коммуникативной компетентности позволило выделить ее связь с коммуникативным мастерством и коммуникативной культурой.

Значимыми для разработки данных проблем являются взгляды зарубежных представителей моделей воспитания, в основе которых лежат идеи гуманистической психологии. В первую очередь к таким представителям относят А. Маслоу, Г. Оллпорта, К. Роджерса, Э. Фромма и др.

Исходя из научных взглядов А. Маслоу, основоположника теории самоактуализации личности, следует, что главной задачей педагога является стремление помочь ребенку (человеку) обнаружить все, что в нем заложено.

Принципиальное значение для гуманистической педагогики имеют взгляды К. Роджерса. По мнению психолога-гуманиста, в каждом человеке заложены ресурсы продуктивного изменения и личностного роста. Эти ресурсы высвобождаются и реализуются при определенном типе межличностных отношений. Изучая межличностные отношения с позиции психотерапии, К. Роджерс обнаружил, что лишь в атмосфере безусловно положительного отношения к себе со стороны авторитетного другого, пациент начинает признавать свои недостатки, неблагоприятные поступки и самостоятельно формирует способы прогрессивного преобразования себя. К. Роджерс показал эффективность реализации выделенных принципов и в обучении. Если они являются личностными установками учителя и находят воплощение в его педагогической деятельности, то способствуют формированию ученика как субъекта учения, ориентированного не на овладение суммой знаний, а на учение как непрерывный творческий процесс, который одновременно становится процессом его саморазвития.

Ориентированное на клиента направление в психотерапии переросло в личностно ориентированный подход к педагогике. К. Роджерс выделил три основные установки, которыми обладает гуманистически ориентированный педагог: истинность и открытость опыту, безусловное положительное отношение к другому, эмпатийное понимание другого. В. А. Кан-Калик считает, что в творчестве педагогов-новаторов Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова и других объединяются личностная открытость детям, умение организовать общение, которое обеспечивает взаимопонимание и сотрудничество, принятие ребенка как полноценного партнера по общению.

Еще одним понятием, тесно сопряженным с коммуникативным мастерством, является коммуникативная культура. Проблеме исследования коммуникативной культуры посвящены работы В. А. Кан-Калика, А. В. Мудрика, Е. В. Бондаревской, которые указывали на то, что коммуникативная культура является неотъемлемым компонентом как общей культуры личности, так и профессиональной культуры педагога.

В работах О. И. Халупо, С. В. Знаменской определяются компоненты коммуникативной культуры. О. И. Халупо считает, что коммуникативная культура учителя выражается в умении установить гуманистические, личностно ориентированные взаимоотношения с учениками, родителями, коллегами.

Это предполагает наличие у педагога:

- 1) ориентации на признание положительных качеств, сильных сторон, значимости другого;
- 2) способности к эмпатии, пониманию и учету эмоционального состояния другого;
- 3) умения давать положительную обратную связь другому;
- 4) умения мотивировать других на деятельность и достижения в ней;
- 5) конкретных коммуникативных умений, в первую очередь, умения говорить и слушать;
- 6) знание и следование нормам современного русского литературного языка.

Многие современные исследователи данной проблемы отмечают важность и необходимость развития коммуникативной



компетентности, а под ее развитием понимают накопление знаний, коммуникативных умений, формирование значимых личностных качеств и формирование соответствующей профессиональной установки.

Опираясь на эти исследования можно выделить компоненты коммуникативной компетентности педагогов:

а) коммуникативные знания (средств, способов, действий, программ педагогического общения для решения профессиональных задач);

б) коммуникативные умения (действия по реализации способов, программ педагогического общения для решения профессиональных задач);

в) опыт реализации коммуникативных знаний, умений педагогического общения;

г) коммуникативные качества педагога;

д) ценностно-смысловые отношения к средствам, способам, действиям педагогического общения для решения профессиональных задач (установка на педагогическое общение).

### **Вопросы**

1. Перечислите компоненты коммуникативной компетентности педагога.

2. Назовите необходимые умения педагога, позволяющие ему выстраивать личностно ориентированное взаимодействие с воспитанниками.

### **1.3. Компоненты коммуникативных компетенций**

Компонентами коммуникативных компетенций являются знания, умения, ценностно-смысловые отношения (установки) к средствам, способам, действиям педагогического общения для решения профессиональных задач.

Под коммуникативными знаниями понимается обобщенный опыт человечества в коммуникативной деятельности, отражение в сознании педагога коммуникативных педагогических ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях.

### *Знания, входящие в состав коммуникативной компетентности педагогов*

Развитие коммуникативной компетентности педагогов дошкольного образования связано с овладением знаниями:

- способов взаимодействия с другими участниками образовательного процесса;
- установления педагогически целесообразного общения при выполнении различных видов деятельности;
- о педагогическом общении, его роли и месте в педагогическом процессе;
- о структуре, функциях и задачах педагогического общения;
- психологии личности ребенка дошкольного возраста и ее проявления в процессе коммуникативного взаимодействия;
- приемов и способов психолого-педагогического воздействия на ребенка дошкольного возраста в ходе педагогического общения;
- о позиции педагога в общении.

Для того чтобы что-то делать, нужно знать, как это делать. Повышение знаний о педагогическом общении является одним из основных направлений его совершенствования.

Коммуникативные умения представляют собой комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической готовности личности педагога и позволяющий творчески использовать коммуникативные знания и навыки для полного и точного отражения и преобразования педагогической действительности.

### *Умения, входящие в состав коммуникативной компетентности педагогов*

Педагогическое общение осуществляется посредством взаимодействия и воздействия. В. Ю. Питюков дает следующее определение педагогического воздействия: «Педагогическое воздействие – это особый вид деятельности педагога, направленный на раскрытие потенциальных возможностей ребенка быть субъектом». Основой педагогического воздействия являются коммуникативные умения педагога. Коммуникативные умения педагога структурно могут быть представлены как взаимосвязанные группы *перцептивных умений, умений профессионально-педагогического общения и педагогической техники.*

Чаще способы профессионально-педагогической деятельности в педагогических исследованиях традиционно называют умениями и навыками.

### *Перцептивные умения*

Обращение к работам А. А. Бодалева и его сотрудников, в которых раскрывается проблема восприятия человека человеком, позволяет очертить круг умений, необходимых педагогу на этапе изучения особенностей другого субъекта общения и его расположенности к общению. Они сводятся к наиболее общему умению понимать других (детей, педагогов, родителей). А для этого необходимо знание, прежде всего, ценностных ориентаций другого человека, которые находят выражение в его идеалах, потребностях и интересах в уровне притязаний. Необходимо также и знание имеющихся у человека представлений о себе, знаний того, что человеку в самом себе нравятся, что он приписывает себе, против чего возражает.

Не менее важным, чем умение понимать других, является умение внести в центр своей системы ценностных ориентаций другого человека. Совокупность перцептивных умений можно представить следующим взаимосвязанным рядом:

- умение понять коммуникативное состояние другого и себя;
- умение понять позицию другого в общении;
- умение определять характер переживаний, состояние человека, его причастность или не причастность к тем или иным событиям по незначительным признакам;
- умение сопереживать, поддерживать и сочувствовать;
- умение слушать (активно и пассивно) и вслушиваться;
- умение находить в действиях и других проявлениях человека признаки, делающие его непохожим на других, а может быть и на самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом;
- умение видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям, учитывать в поведении людей «поправки» на воспринимающего и противостоять стереотипам восприятия другого человека (идеализации, фаворитизму, «эффекту ореола» и др.);
- умение быть внимательным и доброжелательным к другому;
- умение правильно оценивать информацию и прогнозировать реакцию на свое поведение;

- владение средствами невербального общения (мимика, жесты);
- умение находить контакт, «общий язык» и правильный тон с различными людьми в различных обстоятельствах;
- умение располагать к себе воспитанников, при необходимости перестраивать отношения с группой и отдельными учащимися, находя индивидуальный подход к ним;
- умение встать на точку зрения ребенка («децентрация» педагога);
- умение создать обстановку доверительности, терпимости к непохожести другого человека.

Данные о детях, полученные в результате «включения» перцептивных умений, составляют необходимую предпосылку успешности педагогического общения на всех этапах педагогического процесса. Установлению обратной связи в процессе общения помогают эмпатийные процессы, возникающие в ходе взаимодействия педагога и воспитанников. Эмоциональная обратная связь достигается через умения по поведению детей улавливать общий психологический настрой группы; чувствовать момент изменения в эмоциональных состояниях отдельных детей, их желаний и готовности взаимодействовать с педагогом, в их общем настроении: своевременно видеть выключение отдельных детей из общей деятельности.

На этапе моделирования предстоящего общения педагог опирается, прежде всего, на свою память и воображение. Он должен мысленно восстановить особенности предыдущего общения с группой детей и отдельными детьми, поставить себя на их место, идентифицироваться с ними, увидеть окружающий мир и происходящее в нем их глазами. На этом этапе необходимы также умения устанавливать психологический контакт с группой детей, способствующий передаче информации и ее восприятию воспитанниками; создавать обстановку коллективного поиска, совместной творческой деятельности; вызывать настроенность воспитанников на общение с педагогом.

#### *Умения профессионально-педагогического общения*

Как известно, влияние взрослого на детей дошкольного возраста очень велико. Дошкольный возраст – это время, когда у ребенка формируется самооценка, произвольность поведения,

усваиваются нормы и правила поведения, и т. п. Нормальное психическое развитие ребенка в этом периоде определяет психическое развитие человека в течение жизни.

Проблему педагогического общения как средства гуманизации педагогического процесса в детском саду рассматривали такие ученые, как Р. С. Буре, Н. Д. Ватутина, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина, В. Р. Лисина, В. А. Петровский и др.

В понятие «педагогическое общение» входят следующие его составляющие: познание дошкольника, оказание на него воспитательного воздействия, организация педагогически целесообразных взаимоотношений, формирование благоприятного для психического развития микроклимата в группе, влияние на формирование у личности самооценки собственных позитивных способностей, коммуникативных умений.

Педагогическое общение – это общение между педагогом и учащимися, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно развивающие задачи.

Педагогическое общение – это система взаимодействия педагога с детьми с целью познания их, оказания воспитательных воздействий, организация педагогически целесообразных взаимоотношений, формирование благоприятного для психического развития ребенка микроклимата в группе дошкольного учреждения.

Технология организации деятельности общения (как и любой другой) должна предусматривать, условия для формирования целеполагающей, планирующей, контролирующей и оценивающей функций деятельности

Педагогическое общение имеет свою структуру. По В. А. Кан-Калику, структура процесса педагогического общения включает:

- моделирование педагогом предстоящего общения с классом (прогностический этап);
- организацию непосредственного общения в момент начального взаимодействия (коммуникативная атака);
- управление общением в ходе педагогического процесса;
- анализ осуществленной системы общения и моделирование ее на предстоящую деятельность.

Однако при реализации педагогического общения ряд педагогов испытывает трудности, которые по В. А. Кан-Калику связаны с отсутствием у педагогов тех или иных умений.

1. Неумение наладить контакт.
2. Непонимание внутренней психологической позиции ученика.
3. Сложности в управлении общением на уроке.
4. Неумение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от педагогических задач.
5. Трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к материалу.
6. Сложности в управлении собственным психическим состоянием в общении.

По мнению Б. Ф. Ломова, профессионально-педагогическое общение – это межличностное взаимодействие (педагог – ученик, педагог – воспитанник), имеющее своими целями:

- а) трансляцию научно и общественно значимой информации и способов деятельности определенного объема и качества;
- б) коррекцию действий и поступков (деятельности) обучающихся и воспитанников при интериоризации информации;
- в) проявление (демонстрация) отношения педагога по поводу действий и поступков (деятельности) обучающихся, воспитанников;
- г) стимулирование (отрицательное или положительное (подкрепляющее) деятельности обучающихся, воспитанников.

На основании этого в деятельности педагога выделяют основные функции: коммуникативно-информативную; коммуникативно-регулятивную; коммуникативно-аффективную.

Успешность педагогической деятельности определяется полнотой и целостностью реализации всех названных функций в профессионально-педагогической деятельности.

Управление общением в образовательном процессе предполагает овладение педагогом умениями:

- распределять внимание поддерживать его устойчивость;
- выбирать по отношению к группе детей и отдельным воспитанникам наиболее подходящий способ поведения и обращения;
- анализировать поступки воспитанников, видеть за ними мотивы, которыми они руководствуются, определять их поведение в различных ситуациях;
- создавать опыт эмоциональных переживаний детей, обеспечивать атмосферу благополучия в группе;

– управлять инициативой в общении, используя для этого богатый арсенал средств, повышающих эффективность взаимодействия;

– передавать информацию и принимать ее с нужным смыслом и личностным отношением;

– владеть разными ролями как средством предупреждения конфликтов в общении (например, занять позицию ребенка);

– поблагодарить воспитанника, при необходимости извиниться перед ним;

– поддерживать равное отношение ко всем детям;

– относиться с юмором к отдельным аспектам педагогической ситуации, не замечать некоторых негативных моментов, быть готовым к улыбке, владеть тонами и полутонами, слушать и слышать ребенка, не прерывая его речи и действий;

– воздействовать на воспитанника не прямо, а косвенно, через создание условий для появления у ребенка желаемого качества;

– действовать в обстановке публичного выступления, близкой к театральной;

– открыто предъявлять собеседнику свою позицию;

– считаться с другим мнением;

– отстаивать свою точку зрения и убеждать других;

– владеть средствами, усиливающими воздействие (приемы риторики);

– сотрудничать, организовать коллективную учебно-творческую деятельность;

– решать конфликт и достойно выходить из него.

Под умениями и навыками педагогического общения понимаются автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций, определяющих успешность восприятия, понимания объективного мира и адекватного воздействия на него в процессе педагогического общения. Постоянно применяя в педагогическом процессе коммуникативные знания, умения и навыки, педагог накапливает коммуникативный опыт.

Как известно, в педагогической коммуникации ценится не только и не столько содержание, сколько форма и тон его предъявления. Поэтому знакомство с психолого-педагогической литературой, технологией педагогического процесса, с сущно-

стью и путями реализации коммуникативных свойств личности – только основа для систематизации коммуникативных знаний, умений и навыков.

В то же время педагогическая практика показывает, что имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки и качества педагога могут остаться нереализованными в деятельности, если у него не будет сформирована психологическая установка на педагогическое общение с детьми.

Одним из средств, повышающих эффективность коммуникативного действия, является педагогическая техника, которая представляет собой совокупность умений и навыков, необходимых для стимулирования активности, как отдельных детей, так и коллектива в целом: умения выбрать правильный стиль и тон в общении с воспитанниками, управлять их вниманием, темпом деятельности, навыки демонстрации своего отношения к поступкам детей.

Другими словами, это способы реализации аффективной функции, умения проявлять свои чувства как бы «по заказу», в рамках педагогической целесообразности». «Для меня в моей практике, как и для вас, многих опытных учителей», – говорил А. С. Макаренко, – такие „пустяки“ стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть. Нас этому никто не учил, а этому можно и нужно учить, и в этом есть и должно быть большое мастерство». Способы осуществления педагогической деятельности предполагает задействование «педагогической инструментовки» (А. С. Макаренко: голос (темп, громкость, интонация, выразительность), мимика, жесты, пластика).

«Педагогическая инструментовка» заключается не столько в технологическом умении, сколько в целесообразности ее применения в тех или иных педагогических ситуациях. Выступая «культурным фоном» (А. С. Макаренко), педагогическая инструментовка служит образцом для детей. Немаловажное значение имеет грамотная речь педагога, четкая дикция, регулиция эмоциональных состояний и т. п.

*Умения, входящие в состав профессионально-педагогической техники*

Способы профессионально-педагогической техники по реализации аффективной функции – необходимое условие овладе-



ния технологией общения. К умениям и навыкам педагогического общения необходимо отнести следующие:

- управлять своим телом, снимать мышечное напряжение в процессе выполнения педагогических действий;
- регулировать свои психические состояния: вызывать «по заказу» чувства удивления, радости, гнева и т. п.;
- владеть техникой интонирования для выражения разных чувств (просьбы, требования, вопроса, приказа, совета, пожелания и т. п.);
- располагать к себе собеседника, образно передавать информацию, по необходимости изменять подтекстовую нагрузку;
- мобилизовывать творческое самочувствие перед предстоящим общением и др.;
- умения, необходимые для стимулирования активности, как отдельных детей, так и коллектива в целом: выбрать правильный стиль и тон в общении с воспитанниками; управлять вниманием детей, темпом их деятельности; демонстрация своего отношения к поступкам детей.

### **Вопросы**

1. Назовите основные функции педагога в общении.
2. Что такое «педагогическая инструментовка»?

## **1.4. Педагогическая техника**

### *Педагогическое воздействие*

Педагогическое воздействие совершается с целью развития личности ребенка, перевода его на позицию субъекта. Следовательно, педагогическое воздействие и воздействие, производимое педагогом, – это не одно и то же, поскольку профессиональная (или социальная) роль не гарантирует достижения профессионального уровня. В науке выделен ряд характеристик педагогического воздействия и таким образом раскрыто его содержание.

Поскольку педагогическое воздействие является одним из видов деятельности, то, следовательно, оно несет в себе все характеристики деятельности, все структурные элементы. К этим

элементам относятся: цель, выражающая идеальное представление о результате; мотив, раскрывающий социально и лично значимые причины субъекта, приступающего или осуществляющего деятельность; средства как необходимый и достаточный инструментарий для осуществления деятельности; непосредственные трудовые операции (действия); достигаемый результат деятельности; его оценка и соответствующая корректировка.

Рассмотрим содержание педагогического воздействия через призму обозначенных структурных элементов деятельности.

Цель как элемент деятельности в контексте воздействия педагога на детей имеет особое значение, поскольку заранее определяет характер этого влияния. Мысленно представляя конечный идеальный результат своего воздействия, педагог, по существу, обнаруживает тот мировоззренческий и профессиональный уровень, на котором он находится. Вместе с этим на уровне цели удастся также прогнозировать, какие действия будут предприниматься в отношении детей. Так, например, если в качестве цели избирается поведение детей (их послушание и выполнение определенных норм), то для ее достижения будут одинаково хороши и ласки, и угрозы, в этом случае ребенок будет всегда выступать в качестве объекта воздействия педагога, а реальный результат станет оцениваться по степени соответствия поведения норме. Внутренний мир ребенка, его личностное развитие останутся далеко за границами интересов педагога, а его воздействие нельзя будет квалифицировать как педагогическое.

Целью педагогического воздействия является не поведение ребенка (группы детей), а его ценностное отношение к субъектам и объектам окружающего мира, которое вырабатывается субъективно свободно в процессе взаимодействия с миром и педагогом как представителем этого мира. Ориентация на ценностное отношение ребенка означает для педагога необходимость поиска путей прикосновения к личности, чтобы, с одной стороны, транслировать ему социокультурную норму, а с другой – сохранять за ним право выбора. Только при условии наличия альтернатив, среди которых ребенок осознанно производит выбор, он развивается как субъект своей жизни. Выявление и осознание ведущего мотива в момент педагогического воздействия также имеет

большое значение с точки зрения взаимодействия педагога с детьми. В отдельных случаях в качестве побудительной причины могут выступать личные интересы учителя, его удобство или неудобство во время урока. Когда подобный мотив становится ведущим, то действия педагога направляются на достижение персонального комфорта, состояние же детей его не интересует.

Мотивом же педагогического воздействия, при всем разнообразии индивидуальных формулировок, всегда выступает ориентация на благо для другого человека, в частности для ребенка. Таким благом является личностное развитие ребенка, его становление как субъекта собственной жизни. Однако мера субъектности в силу разнообразных причин у разных детей может сильно отличаться, поэтому ведущим мотивом педагогического воздействия выступает перевод ребенка на позицию субъекта, чему и способствует педагог.

Средствами педагогического воздействия могут выступать разнообразные предметы окружающей действительности, аудио- и видеоматериалы, нормы и правила, произведения искусства, персоналии и многое другое. Единственное, чего нельзя использовать в качестве средства – это человек. Средства не могут быть подразделены на педагогические и непедагогические, так как они сами по себе нейтральны. Одни и те же средства могут способствовать развитию ребенка и могут стать орудием манипуляции над личностью. Это будет зависеть от того, кто и в каких целях использует их. Успех одного и неуспех другого будет зависеть не только от уровня профессионализма, но будет определяться и целью, и мотивом каждого из них в момент воздействия.

Операционный набор педагогического и непедагогического воздействия также обнаруживает разницу, которая является следствием различных целей и мотивов. Непедагогическое воздействие осуществляется преимущественно путем подавления личности. В этот момент «торжествует» воля педагога и угнетается воля ребенка. В случае педагогического воздействия предпринимаются усилия для инициирования личностных проявлений ребенка, чтобы он открыто выражал свою волю и все активнее реализовывал себя во взаимодействии с другими людьми.

Завершается деятельность оценкой, выражающей степень соответствия между идеальным представлением о результате

и конкретным реальным итогом деятельности. Если целью было получение определенного поведения, и оно как предметный результат достигнуто (предметный результат легко диагностируется), то педагог сам производит оценку полученного результата (как правило, в категоричной форме: «хорошо», «плохо») и предпринимает соответствующие меры коррекции или закрепления достигнутого. После этого следует воспроизведение того, что удалось добиться педагогу, дети при этом все больше свыкаются со своей ролью объектов, а педагог все стремительнее теряет свой профессиональный уровень.

Деятельностный аспект рассмотрения педагогического воздействия способствует раскрытию его цели и природы, а, следовательно, позволяет выявить основания воздействия, которые уже применяются в практической деятельности педагога.

Как уже отмечалось, назначение педагогического воздействия заключается не в манипулировании ребенком, не в коррекции его поведения и не в подавлении его воли, а в развитии способности быть субъектом собственной жизни. Одним из оснований педагогического воздействия становится предоставление ребенку свободы выбора. Как известно, свобода не равна вседозволенности, а представляет собой осознанную субъектом необходимость при совершении им выбора между разнообразными альтернативами. Но специфика детского возраста такова, что ребенок не может самостоятельно представить всего разнообразия вариантов, среди которых он стал бы производить выбор. Самостоятельность в принятии решений, производимая на основе осознания необходимости и соотносящаяся с имеющимся у детей опытом будет способствовать развитию их субъектности.

Педагогическое воздействие, выступающее как короткий и еле уловимый миг общения или как продолжительное влияние, обеспечивает реализацию функций в соответствии с воспитательной целью. Процессуальный взгляд на воспитание обнаруживает необходимость технологического описания момента воздействия.

Назначение (задача) педагогического воздействия заключается в том, чтобы активизировать ребенка, оснастить его способами совершения деятельности и стимулировать в нем индивидуальный выбор. Иными словами, основное назначение педагогического воздействия заключается в переводе ученика на

позицию субъекта, отдающего себе отчет в собственной жизни. Это назначение осуществляется через реализацию обозначенных функций педагогического воздействия.

#### *Создание психологического климата*

Создание психологического климата в группе является одной из наиболее важных и сложных задач в работе педагога с детьми. Климат выступает своеобразным условием, обеспечивающим развитие личности: на его фоне ребенок либо раскрывается, проявляет свои дарования, активно взаимодействует с педагогом и другими членами группы, либо, напротив, становится пассивным, замкнутым, отстраненным.

Психологический климат – качественная сторона межличностных отношений, совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Благоприятный психологический климат характеризуется атмосферой раскрепощенности, взаимного уважения, дружелюбия, деликатности, создает комфорт и условия для работы, раскрывает потенциальные возможности личности. Неблагоприятный климат препятствует личностному развитию, ввергая человека в состояние незащищенности, нервозности, боязни и отчаяния.

Климат в группе складывается из совокупности социально-психологических отношений ее участников, их социальных ролей, симпатий и антипатий, ценностных ориентации, умения сопереживать личные интересы с интересами других ее членов. Общей характеристикой психологического климата является духовная атмосфера, обеспечивающая сопричастность всех участников.

Социально-психологическая атмосфера в школе предполагает гуманные взаимоотношения между всеми ее членами (включая не только педагогов и детей, но и весь технический персонал). Психологический климат всегда зависит от созданной в данное время атмосферы, поэтому не следует уповать на то, что вчерашняя благоприятная атмосфера будет существовать без заботы о ней и сегодня, и завтра.

Педагогу важно помнить, что климат в группе определяется совокупностью отношений, преобладающих в ней. Ценностные отношения обеспечивают каждому ребенку защищенность, независимость и комфорт, а их отсутствие характеризуется прямо

противоположными качествами – незащищенностью, зависимостью, дискомфортом. Поэтому самочувствие человека может выступать критерием педагогической оценки климата. Педагогу достаточно взглянуть на детей, а вернее, оценить их самочувствие, чтобы определить, какой в группе климат. По тому же критерию он может судить и о своих действиях, направленных на улучшение атмосферы и климата.

Там, где нет ориентации на человека, там не может быть благоприятного климата. Человек всегда реализует себя в деятельности (деле) и связи с другими людьми. Исходя из этого, внимание педагога должно быть направлено на отношение ребенка к труду во всех его проявлениях (интеллектуальному, физическому, нравственному, духовному, эстетическому и т. д.), но труд должно рассматривать не как осуществление некой активности, а как создание материальных и духовных ценностей, как созидание. Умение ребенка сопрягать свои интересы с интересами группы, класса, школы отражает его отношение к обществу. Единичное мнение ученика, а особенно лидера, способного конкретным образом изменить атмосферу и климат в группе, должно стать объектом особого внимания педагога.

Реальное состояние климата в коллективе как в зеркале отражается в отношении его рядового члена к самому себе. Если климат благоприятный, то каждый ребенок реализует свое индивидуальное «Я», не страшась показаться в чем-то слабее других или вызвать смех со стороны окружающих; при наличии неблагоприятного климата ребенок замыкается, скрывая не только свои недостатки и неумения, но и свои достоинства.

Еще один показатель, определяющий климат, отношение к событию, протекающему в данный момент. Одно и то же событие в группах с разным психологическим климатом сопровождается различным психологическим эффектом. Скажем, неудачный поступок одного ребенка при неблагоприятном климате в группе вызывает насмешку или безразличие со стороны других детей, но та же самая ситуация в группе с благоприятным климатом рождает совершенно иной отклик – сочувствие, огорчение, стремление помочь.

Наличие благоприятного климата в группе обеспечивает ребенку не только защищенность и психологический комфорт, но

и возможность продуктивной работы и творчества, поэтому педагогу следует шире использовать разнообразные средства, влияющие на создание творческой атмосферы и благоприятного климата. Одним из таких средств является музыка, которая подбирается специально для различных видов деятельности и этапов учебных занятий.

К средствам влияния на психологический климат относятся демонстрация доброжелательности, знаки внимания, дизайн, интерьер, музыка, разнообразные занимательные формы работы на уроке и во внеурочное время, элементы природы, речевые, пластические и мимические средства и многое другое. Однако средства сами по себе малоэффективны, если они не представляют никакой ценности для членов группы. Задача педагога как раз и заключается в том, чтобы заставить эти средства «заговорить», стать значимыми для детей. Момент предъявления ценности специально инструментуется: подбирается музыка, продумывается оформление, слова и интонации, пластический портрет человека, предъявляющего ценность и т. д. Основное же здесь связано с внесением в обычное средство (предмет или явление) ценности человека. Иначе говоря, необходимо, обращаясь к разуму и чувствам, раскрыть перед детьми значимость (не назначение!) чего-либо в жизни человека. Технологически влияние на климат обеспечивается совокупностью следующих операций.

#### *Установление личных контактов*

Эти контакты, как замечают Н. Е. Щуркова и О. П. Залекер, должны выстраиваться не только между воспитателем и детьми, но и между самими детьми.

1. Педагог называет по имени каждого ребенка (в случае, когда невозможно запомнить имена всех детей, используются визитки), проявляет интерес, произносит комплименты и выражает надежду на успешность работы, демонстрирует симпатию и расположенность.

2. Подбадривающее, одобрительное отношение во время работы. Оценочной доминантой педагога во время совместной работы с детьми становится поощрение в их адрес. Оно относится и к деятельности, и к внешним, и к внутренним достоинствам учеников. Незаменимыми здесь оказываются приемы скрытой педагогической оценки «Я – сообщение» и «Ты – сообщение».

3. Этическое благородное поведение, заключающееся в бескорыстной помощи, открытости и радости за другого. Посредством этой операции в группу привносятся высоконравственные отношения взаимопомощи, взаимовыручки, самопожертвования ради товарища.

4. Предупреждение возможных неудач в процессе и результате работы. Так удаётся снять страх предстоящей деятельности и направить внимание детей к наиболее важным и значимым этапам организуемого дела.

5. Применение аудиовизуального художественного ряда, создаваемого использованием музыкальных фрагментов и демонстрацией слайдов. Это благоприятно влияет на самочувствие детей, раскрепощает и возвышает их. Испытываемый в это время комфорт снимает тревожность, рождает уверенность и высвечивает личностные достоинства.

6. Привнесение элемента новизны за счет использования разнообразных средств. Новизна отвлекает от трудностей, разрушая прежние укоренившиеся стереотипы восприятия и отношения к делу и людям, захватывает своей необычностью, увлекает и снимает психологические зажимы, способствует творческому проявлению каждого ребенка.

Большое значение для создания и поддержания психологического климата имеют традиции. Они устанавливают и закрепляют определенный порядок поведения и отношения, который поддерживается, сохраняется и передается (воспроизводится) в рамках детского сада, одной группы. Через традицию педагог опосредованно влияет на формирование идей, взглядов, вкусов, образа действий и т. д. Традиция воспроизводит в себе характер отношений, сложившийся когда-то в той или иной группе и сейчас возобновляющийся – с воспроизведением той же самой формы, тех же отношений, того же психологического климата. Традиционные дела также способны коренным образом изменять психологический климат в группе, если они выстраиваются в определенную систему воспитательного влияния. Лидер группы фокусирует в себе психологический климат, распространяет его и влияет на его изменение. Авторитет лидера неформален, поэтому к его мнению прислушиваются, за его поведением наблюдают, присматриваются к отдельным ре-



акциям, ему стараются подражать. Влияние лидера на климат столь велико, что педагогу не следует игнорировать этот феномен в работе с детьми. Характер взаимоотношений педагога и лидера группы во многом определяет позиционное настроение остальных ее членов. Педагог сам может стать лидером, но для этого ему нужно заслужить авторитет детей, став для них товарищем, проникнуться их заботами и проблемами, их интересами. Это вовсе не означает, что педагог должен «деградировать» в своем личностном развитии до детского уровня – напротив, он должен быть развит настолько, чтобы компетентно решать возникающие проблемы, выдерживая меру своего участия в этом процессе.

#### *Регулирование процесса общения*

В соответствии с центральным назначением педагогическое общение выполняет три функции.

Первая функция – «открытие» ребенка на общение – призвана, с одной стороны, создать комфортные условия каждому ребенку в детском саду. В состоянии психологической раскрепощенности дети активнее развиваются, смелее проявляют себя, не боятся показаться смешными или попасть в немилость к учителю. С другой стороны, без реализации этой функции не удастся выявить отношение ребенка, и педагог вынужден довольствоваться лишь его поведенческими реакциями, которые, как известно, могут определяться и диктоваться скрытыми мотивами. Например, внешне благополучные взаимоотношения воспитателя и детей могут иметь в своей основе заискивание и желание понравиться со стороны последнего, но могут определяться действительным уважением личности и авторитетом педагога. Знание истинного отношения ребенка помогает воспитателю планировать дальнейшую совместную работу с ним по освоению социально-культурных ценностей.

Вторая функция – «соучастие» ребенку в педагогическом общении – обнаруживается в результате анализа процесса взаимодействия педагога с детьми. В зависимости от возраста ребенок посещает разные возрастные группы детского сада. Ребенок осваивает то содержание образования и включается в те формы работы, которые ему предлагает педагог. Он как бы «навязывает» ребенку общение, которое время от времени ста-

вит его в затруднительное положение потому, что оно оказывается нехарактерным, несвойственным ему. Реализуя соучастие в адрес ребенка, педагог помогает ему справиться с теми трудностями, которые встречаются на его пути восхождения к культуре человечества.

Третья функция – «возвышение» ребенка в педагогическом общении – понимается не как завышенная оценка, а как стимулирование ценностных новообразований. Даже среди необразованных в педагогическом смысле родителей не найти таких, которые бы не пользовались возвышением в общении со своими детьми: вот малыш сделал первый робкий даже не шаг, а шагок в своей жизни, а ему говорят: «Молодец! Ты уже научился прыгать через скакалку!». Ребенок нарисовал собачку, им восхищаются: «Как здорово у тебя получилось!».

Функция открытия ребенка на общение практически воплощается с помощью разнообразных операций, многие из которых сугубо индивидуальны, и их простое перечисление оказалось бы задачей, пожалуй, непосильной, поэтому назовем лишь некоторые.

1. Выбор пластической позы. Пластический язык человека сравнительно недавно стал изучаться педагогами, но, как показывает практика, именно этот вопрос вызывает наиболее оживленный интерес. Внедрение пластического языка в вузовское обучение учителя началось с экспериментальных курсов по педагогической технике, актерскому и педагогическому мастерству, а также с введения интенсивных курсов обучения иностранному языку.

Поза, которую принимает человек, содержит в себе большое количество информации, не требующей специальной расшифровки, она легко прочитывается даже ребенком. Учеными установлено, что невербальным языком (языком пластики, мимики, жеста) передается от 55 до 80% информации, в то время как вербальными средствами – от 20 до 40%, причем большая часть здесь принадлежит тону, интонации, экспрессии.

Трансляция информации с помощью пластического образа влияет на настроение и самочувствие, поэтому поза учителя на уроке создает для учеников либо комфорт, либо дискомфорт и тем самым способствует или препятствует их «открытию» на

общение. Допустим, педагог находится в так называемой позе льва (широко расставленными руками опирается на край стола). Как это влияет на детей? Они внутренне «сжимаются», опускают глаза, боясь взгляда учителя, и понятно, что доверительного общения между ними не будет. Более того, характер и стиль общения, избираемый человеком, во многом обусловлен позой, которую он принимает в этот момент: если в качестве эксперимента предложить учителю, находящемуся в «позе льва», сказать несколько комплиментов обучающимся, то это задание вызовет у него определенное затруднение. Но если ему все же удастся произнести их, в его голосе обязательно проявятся неискренность, сарказм или какие-то другие интонации, снижающие доверие слушателей.

Оптимальный пластический образ на занятии выглядит примерно так: открытая поза; руки опущены вдоль тела или немного согнуты в локтях; ладони время от времени разворачиваются к детям; пластика плавная, мелодичная; преобладание психологических жестов над описательными; для привлечения внимания детей производится несколько шагов их сторону, и наоборот, для ослабления внимания – несколько шагов назад.

2. Подача информации с позиции «Мы». Реализация этой операции становится возможной при устранении трех барьеров: физического, социального и терминологического.

Физический барьер общения возникает при нарушении границы личного пространства, размеры которого составляют примерно 60 сантиметров. Каждый человек избирательно регулирует присутствие в этом пространстве других людей и осуществляет это на основе личных симпатий и привязанностей (за исключением тех случаев, когда у него нет выбора или этот вопрос заранее решен и закреплен как норма, например, расположение учеников за одной партой, «притертость» пассажиров в транспорте в часы пик и т. п.). В противном же случае чрезмерная физическая близость воспринимается как вызов, как посягательство на личные интересы и действует либо раздражающе, либо подавляюще. Барьер физического порядка возникает и тогда, когда над сидящим человеком нависает фигура другого, занимающего более выгодную в физическом плане позицию, или когда один из них самовольно прибегает к тактильному контакту.

Социальный барьер общения лучше всего удастся проиллюстрировать известным во всем мире «тюремным экспериментом». Группа студентов по желанию была разделена на «тюремщиков» и «заклученных». «Тюремщики» приходили на дежурство и поочередно сменяли друг друга, «заклученные» же постоянно находились в камере. Через несколько дней после начала эксперимента «заклученные» предприняли попытку бунта, «тюремщики» его подавили, а зачинщиков развели по отдельным камерам. Затем события стали развиваться следующим образом: «тюремщики», осознав свою силу, власть и ролевые возможности, стали смелее и активнее использовать их при выполнении профессиональных обязанностей, что не замедлило сказаться на психическом состоянии и физическом самочувствии «заклученных». Эксперимент был прекращен, так как его продолжение грозило серьезными последствиями и для тех, и для других. В итоге было выявлено, что социальная роль, которую человек принимает на себя самостоятельно или под воздействием окружающих людей, определяет стиль и характер его взаимодействия с другими субъектами.

Те же закономерности действуют и в детском саду. Если педагог занимает позицию, выражаемую словами: «Не мешайте мне работать ...», то его социальная роль становится непреодолимым барьером в общении с детьми.

Третий барьер – терминологический. Причина его кроется в чрезмерном использовании воспитателем всевозможных слов, значения которых непонятны детям. Это создает для детей препятствие в общении.

Устранив эти барьеры, педагог действительно получает возможность выстраивать общение с позиции «Мы». «Мы приступаем к ...», «Нам необходимо еще раз вернуться к ...», «Настало время проверить наши силы ...» и т. д. Использование этой операции способствует «открытию» детей на общение.

3. Установление личного контакта. Личный контакт может устанавливаться разными способами: вербально, визуально, тактильно.

Вербальный контакт осуществляется посредством слов. Это может быть обращение к человеку по имени, безличное обращение («Пожалуйста ...», «Будь любезен ...»), просьба и т. п.

К этому виду контакта тяготеют так называемые аудиалы, люди с доминирующим развитием слухового восприятия.

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

Тактильный контакт производится через прикосновение и является наиболее тонким и даже интимным видом коммуникации. К этому виду связи в большей степени тяготеют дети дошкольного и младшего школьного возраста, а также взрослые люди, называемые кинестетиками. В детском саду кинестетики выявляются очень рано: они стремятся как можно ближе подойти к любимой воспитательнице, чтобы физически ощутить близость в результате непосредственного прикосновения к ней, дотронуться до ее нее или вещей (опосредованный тактильный контакт).

С профессиональной точки зрения, педагогу необходимо владеть всеми видами установления личного контакта, так как среди детей одной группы обязательно будут и визуалы, и аудиалы, и кинестетики, и с каждым из них он должен суметь выйти на личное общение, чтобы ребенок смог «открыться».

Функция «соучастие» ребенку в процессе общения с ним имеет свои частные технологические операции.

1. Демонстрация расположенности. Это пластико-мимическое выражение симпатии собеседнику с целью создания для него благоприятной атмосферы и комфортного психологического климата. Только в таких условиях психологической, социальной и этической защищенности люди, и дети в том числе, способны раскрыть свои возможности, проявить творчество и находчивость в новом, нехарактерном для них виде деятельности и добиться достаточно высокого результата.

По собственным эмоциональным затратам человека эта операция необычайно экономична, и даже более того: ее реализация улучшает самочувствие того, кто ее производит. Этот парадоксальный результат обусловлен психологическим эффектом «отзеркаливания»: демонстрируя свои чувства искренней радости, благожелательность, расположенность, влияя на улучшение са-

мочувствия окружающих людей, человек в ответ получает ту же реакцию, которая усиливает его положительные эмоциональные переживания. В итоге от реализации этой операции выигрывают все. И, напротив, когда облик выражает скорбь, угрюмость, окружающим становится не до веселья, их лица приобретают унылые выражения, речь изменяется интонационно.

Демонстрация расположенности исключает такое положение, способствуя творческой активности и детей, и учителя, укрепляя их психическое здоровье.

2. Проявление интереса. В непосредственном общении эта операция проявляется в двух умениях – умении слышать и умении задавать вопросы. Как это ни странно, но именно эти два профессионально значимые умения слабо развиты у педагога. Поясним и проиллюстрируем наше утверждение.

Задавать вопросы – не означает спрашивать образовательную информацию, так как это будут вопросы репродуктивного характера, предполагающие в качестве ответа достаточно конкретное и определенное содержание. Умение задавать вопросы выявляется в процессе свободного, ненормированного, импровизированного общения, когда собеседники, обмениваясь информацией по избранной теме разговора, демонстрируя свой интерес, обращаются друг к другу, надеясь услышать что-то новое по обсуждаемой проблеме. Бывает, что эти вопросы не учитывают ранее высказанных суждений, дублируют их, потому что субъекты общения стремятся только к одному – подчеркнуть свою значимость и компетентность в этом разговоре. Как правило, отношения между ними обостряются, и время от времени звучат реплики типа: «Я же об этом и говорю», «А что я тебе сказал только что?».

Умение задавать вопросы основывается на умении слышать – не слушать или делать вид, что слушаешь, а именно слышать информацию, обнаруживать и осознавать смысл, отношение, подтекст, юмор и т. д. В ходе занятий по педагогической технологии можно даже провести специальное упражнение несколько юмористического характера, направленное на выявление умения слышать: педагог рассказывает небольшую историю, которую затем три статиста пересказывают поочередно друг другу. Несмотря на то, что перед началом эксперимента их предупрежда-

ют о необходимости быть очень внимательными и не искажать смысл, именно идентичность и точность пересказа вызывает наибольшее практическое затруднение.

Для педагога услышать ребенка – это не только и не столько воспринять информацию, сколько расслышать его боль, вникнуть в его переживания, понять причины его тревоги и отчаяния, а также радости, восторга и восхищения. Задать вопрос – это еще раз уточнить: «Правильно ли я тебя понял?». От этих двух умений зависит своевременность педагогической помощи ребенку как частного проявления соучастия к нему.

3. Оказание помощи. Данная операция напрямую реализует функцию, к которой относится. Действительно, принимая участие в судьбе человека, мы помогаем ему, оказывая разнообразные услуги. Мера нашего участия определяется различными факторами, такими, как степень родства, формальность или душевность отношений, продолжительность знакомства, самочувствие и т. д. Окончательно решить, принять или отвергнуть помощь, должен всегда тот человек, которому она предлагается. Исходя из этого, момент обращения и фраза в ее лексическом, содержательном и интонационном аспектах должны быть тщательно продуманы.

Парадигмы, которые можно использовать, чтобы предложить человеку помощь, разнообразны по форме и степени психологического восприятия. Назовем их:

«Давай помогу ...»;

«Позволь мне тебе помочь ...»;

«Мне бы так хотелось тебе помочь ...»;

«Я был бы счастлив тебе помочь ...».

Знание разнообразных парадигм облегчает педагогу выбор конкретного варианта прикосновения к ребенку в соответствии с особенностями ситуации и психическим состоянием детей. Этим же формам обращения следует научить и детей, чтобы их взаимодействие друг с другом осуществлялось на высоком уровне культуры.

Заметим, что владение парадигмами не исчерпывает содержания и смысла самой операции, а лишь облегчает ее реализацию, выстраивая путь и направление воздействия. Операция считается осуществленной только тогда, когда помощь действи-

тельно оказана. В противном случае она подменяется советами и рекомендациями, которые тоже должны присутствовать в работе с детьми, но без реальной, ощутимой помощи у школьников будет формироваться демагогическое отношение к людям.

Функция «возвышения» ребенка в педагогическом общении так же, как и первые две, раскрывается через последовательное воплощение операций, из которых здесь будут представлены три, имеющие наиболее общий характер.

1. Принятие ребенка как данности. Безусловно, большую помощь в реализации этой операции могут оказать разнообразные психологические методики исследования личности, хотя, вероятно, школьному учителю для получения информации об ученике достаточно будет педагогических методик.

Создав в своем воображении реальную «картинку» ребенка, педагог, как и врач, устанавливает диагноз, но только не болезни, а уровня развития и воспитанности. «Диагноз» имеет колоссальное значение, так как характеризует данность, с которой педагог вступает в общение. Он же определяет характер и ход взаимодействия с ребенком, как диагноз врача – процесс лечения.

Назначая лекарства, медики ориентируются на работу здоровых органов, которые компенсируют функционирование ослабленных, и прилагают все усилия к тому, чтобы не навредить организму. Педагог, реализующий операцию «принятие ребенка как данности», опирается на положительные тенденции в развитии личности и имеющиеся позитивные качества. Стимулирование учителем этих позитивных образований осуществляется через оглашение достоинств ребенка, его успехов на пути продвижения к перспективной цели. Оглашение же негативных качеств ребенка и постоянное напоминание ему о его неудачах равносильно тому, что врач делает ставку в своем лечении только на работу больного органа, забывая обо всем остальном организме.

2. Просьба о помощи. В целях создания положительной репутации ребенку, повышения его самооценки, чтобы ребенок поверил в себя, свои силы, свои способности, педагог обращается к нему за помощью и тем самым действительно «возвышает» его. Непременными условиями здесь выступают три положения: во-первых, помощь, о которой просят ребенка, должна



быть посильной для него; во-вторых, эта помощь должна реально осуществляться; в-третьих, форма обращения должна быть этически выдержанной. Для этого могут быть использованы следующие фразы: «Помоги»; «Помоги, пожалуйста»; «Не мог бы ты мне помочь ...»; «Я был бы счастлив, если бы у меня тоже было ...». После того, как помощь оказана, следует выразить благодарность воспитаннику за участие, которое он принял в судьбе другого человека, за то облегчение, которое он доставил своими усилиями.

3. Поддержание оптимистического рубежа. Французы шутят, что оптимизм – это отсутствие информации. Возможно, какая-то доля истины в этом присутствует, но для сторонника осознанного продвижения человека вперед по жизни данный афоризм воспринимается только как шутка. Оптимизм – это радость жизни, это надежда и вера в будущее, вера не бездоказательная, а основанная на логике, факте, осознании закономерностей развития.

Без такого оптимизма человек обрекает себя на постоянные мучительные скитания от одной случайности к другой, от одного происшествия к другому. Отсутствие оптимизма – это не только унылое существование. Это положение, при котором человек не имеет, не видит, не осознает цели и перспектив своей жизни, своего развития. Понимание противоречия между тем, что он представляет собой в данный момент, и перспективным достижением исключает из его жизни пессимизм, заставляет действовать в соответствии с намеченными устремлениями, а значит, и развивает. Обратимся к примерам.

Малыш во время обеда проливает на себя из ложки суп, он готов заплакать, смотрит на маму. Видя состояние ребенка, и заботясь о его развитии, она говорит: «Ой, мы все когда-то с этого начинали, и я, и даже папа. Нужно немного потренироваться, и ложка будет точно попадать в рот».

Поддержание оптимистического рубежа как технологическая операция «возвышает» ребенка над его проблемами, и отсюда, сверху, они становятся такими крохотными, что он сам начинает верить в себя и преодолевать сложности.

*Выражение отношения к действиям и поступкам детей.* Первая ключевая операция «я – сообщение». Ее реализация

связана с оглашением субъектом своего состояния и отношения к поступку и действию другого субъекта, как к явлению. Для этого учителю, в первую очередь, необходимо научиться видеть за рядовым событием жизненное явление и обозначить его для себя и для детей. Такая возможность появляется при наличии философского взгляда на обычный предмет. Например, с философской позиции роза ассоциируется с любовью, красотой, жизнью, беззащитностью, гармонией, страстью, признательностью и т. д. Простой карандаш с этой точки зрения предстает как средство познания, учения, общения, как человеческое открытие. Кусочек мыла – опрятность и гигиена, чистота и здоровье и т. д.

Рассмотрев с философской точки зрения поступок ребенка, педагог заявляет о своем состоянии или о своем отношении в связи с явлением, которое предстало перед ним. Таким образом, оценочное суждение приобретает опосредованный характер, и педагогическая оценка превращается из открытой в скрытую. Она не указывает, не предписывает детям, как они должны поступить, но корректирует их отношение и поведение, предоставляя свободу выбора.

Парадигмы «я – сообщения» выглядят следующим образом: «Я всегда ...», «Мне всегда ...», «Меня всегда ...». Использование этих речевых формул облегчает воспитателю практическую реализацию данного приема. Вот как это выглядит. Мальчик уронил с подоконника горшок с цветком: «Я всегда внутренне сжимаюсь, когда вижу, как погибает жизнь», или «Я всегда расстраиваюсь, если гибнет красота», или «Я всегда тяжело переживаю утрату, даже самую незначительную». Все дети пришли накануне утренника нарядно одетыми: «Я всегда восхищаюсь людьми, одетыми со вкусом и нарядно», «Мне всегда приятно видеть аккуратных людей», «Меня всегда радуют опрятные люди». Ребенок поделился своими игрушками, сладостями с другими детьми: «Меня всегда радуют щедрость и бескорыстие».

Следует также сказать, что «я – сообщение» кроме вербального варианта может иметь и пластико-мимическое выражение. В этом случае педагог демонстрирует свое отношение позой, выражением лица, своим присутствием или стремительным уходом и т. д.

Индивидуальных вариантов «я – сообщения» в этих ситуациях может быть бесконечное множество, и это обусловлено тем, какое явление в том или ином поступке увидит педагог. От него же зависит, и какой вариант «порицания» или «одобрения» будет реализован, т. к. только педагог, работающий с детьми, знает динамику и тенденции их воспитательного движения, поэтому только он решает, какое содержание следует транслировать в данный момент с точки зрения развития личности его воспитанников.

Дальнейшее конструирование воздействия связано с ориентацией на уникальные особенности ребенка и сохранение в нем его неповторимости, не означающее, однако, подкрепление асоциальных проявлений личности. Всякий человек наряду с достоинствами имеет некоторые недостатки, причем, связь между ними настолько тесная, что их нельзя рассматривать изолированно, в отрыве друг от друга. Можно сказать, что любому достоинству, как одной стороне медали, соответствует другая сторона – недостаток. Степень развития и проявления их у разных людей различна, но двуединый характер этой системы обнаруживается всегда.

Учитывая эту закономерность, педагог в своем воздействии делает акцент на достоинстве ребенка, обеспечивая ему тем самым положительную репутацию и создавая благоприятную психологическую атмосферу, в которой ребенок без особых усилий преодолевает и исправляет изъян.

Приведем пример такого воздействия. Видя грязные руки девочек, воспитатель говорит: «Глядя на ваши руки, я сразу могу понять, что на прогулке вы славно потрудились». Подчеркивая достоинство, педагог вместе с тем транслирует требование гигиенических норм, но делает это не прямым указанием на недостаток, чем может оскорбить и унижить, а опосредованно, создавая условия для выполнения нормы.

Вторая ключевая операция «положительное подкрепление» – не разводит субъектов общения по разные стороны «баррикады», а, наоборот, способствует развитию их взаимоотношений. «Положительное подкрепление» заключается в публичном оглашении достоинств партнера, не выдуманных, а реально существующих. Достоинства эти могут носить характе-

рологический оттенок, отражая личностные качества человека, такие, как трудолюбие, внимание, усидчивость и усердие, честность и бескомпромиссность, ответственность и т. д. Иногда педагоги сетуют, что у отдельных детей трудно, практически невозможно найти достойные качества, и если применить прием «положительного подкрепления», то им придется лицемерить и притворяться. В случае подобного затруднения можно апеллировать к внешним, физическим особенностям ребенка: высокий или маленький рост, прямые или волнистые волосы, смуглая или белоснежная кожа, хрупкое или атлетическое телосложение, быстрота, подвижность или размеренность, мелодичность и плавность движений и т. д.

В качестве парадигмы данной операции можно использовать фразы: «Ты такой ...», «Вы такой ...», «Вы такие ...». Поясним сказанное примерами. Ребенок опоздал на занятие, педагог: «У тебя такие быстрые ноги», «Вы так добры». Ребенок жалуется на товарища, педагог: «Ты так остро переживаешь несправедливость», «У тебя такое чувство ответственности».

Наряду с вербальной формулой, реализующей операцию, необходимо помнить о своем мимико-пластическом портрете в этот момент, чтобы образ и слово дополняли друг друга, усиливая влияние на ребенка, а не приводили его душу в смятение: чему поверить – словам или двусмысленной улыбке.

Воздействие, в котором сочетаются две операции «я – сообщение» и «положительное подкрепление», выявляет логику поступательного движения педагога: он сообщает о своем состоянии в связи с нарушением или воплощением общечеловеческих норм; он развивает и углубляет взаимоотношения с ребенком, чтобы в процессе общения с ним закрепить проживаемую сейчас ценность. Ценность же эта должна быть представлена ему в доступной и пленительной форме, чтобы школьник переживал удовлетворение и от общения с учителем, и от соприкосновения с этой ценностью. Только в этом случае педагогу удастся осуществить выход на отношение воспитанника и исключить «хождение по кругу» коррекции поведенческих проявлений.

Завершая логику педагогического воздействия, необходимо сориентировать его на отношение ребенка через третью ключевую операцию – «безусловность нормы».

Наблюдая за детьми, воспитатель постоянно соотносит их поведение, как внешнюю форму выражения отношения к ценности (норме), с уровнем своего отношения к тем же самым ценностям (нормам) и наивысшим образцам, закрепленным в общечеловеческой культуре. Результатом такого сопоставления становится транслирование требования выполнения нормы как культурного идеала, безусловного, отработанного и отобранного в веках.

Процессуально этот момент с технологической точки зрения имеет некоторую специфику. Находясь в роли объекта педагогического воздействия, ребенок лишь до определенной поры (пока не почувствует уверенности в собственных силах) подчиняется или приспосабливается к требованиям, но эти правила не становятся нормами его жизни, поскольку навязываются ему извне. Ориентация педагога на норму ради нормы обрекает его на постоянную муштру своих подопечных.

Технологическая ключевая операция «безусловность нормы» в корне отличается от подобного воздействия, когда норма возводится в ранг наивысшей ценности. Наивысшей ценностью является человек, а те правила, которые выработали люди, помогают им жить в этом мире. Следовательно, «безусловность нормы» – это, в первую очередь, безусловность человека, интерес к его самочувствию и состоянию в момент соблюдения и в момент нарушения нормы. Потребность в этических клише, правилах этикета и других норм как бы отодвигается на второй план, если есть ориентация на человека.

«Безусловность нормы» – это раскрытие перед детьми социально и личностно значимых доводов в пользу требования, иначе говоря, раскрытие того, что дает его соблюдение людям, стране, городу, детскому саду и отдельному человеку. Парадигмы здесь могут быть такие: «Это нужно и для тебя тоже, потому что ...», «Это нужно нам, потому что ..., но это нужно и тебе, потому что ...».

Проиллюстрируем и эту операцию примерами. Воспитатель обращается к детям с просьбой убрать игрушки, на что слышит: «Мы ими не играли!». Воспитатель: «Нам всем будет сложно передвигаться между разбросанными игрушками и вам в том числе».

В практике работы педагога с детьми эти три операции сливаются воедино, образуя в своей совокупности целостное влияние, интегрирующее в себе на элементарном уровне такие слагаемые педагогической технологии, как педагогическое общение («положительное подкрепление»), педагогическую оценку («я – сообщение»), педагогическое требование («безусловность нормы»). Присутствие этих компонентов в одном акте педагогического воздействия обеспечивает перевод ребенка на позицию субъекта: отношение, скрываемое за его действиями, обнаружено, он вовлечен в более глубокие взаимоотношения с педагогом и поставлен перед необходимостью самостоятельного выбора.

*Стимулирование (положительно или отрицательно) действий и поступков детей. Педагогическая оценка*

Оценка как философская категория предполагает определенное «отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали». Педагогическая оценка предполагает оценивание проявляемого качества, но не личности ребенка в целом. Оценить – значит «установить степень, уровень, качество чего-нибудь».

Основываясь на таком подходе к педагогической оценке и, умело используя ее в своей работе, педагог формирует и корректирует ценностные отношения своих учеников. Посредством педагогической оценки, проявляемой через отношение самого воспитателя, он формирует нравственные и морально-этические позиции своих воспитанников. Порой отношение педагога оказывает на ребенка более сильное воспитательное воздействие, чем наполненные содержанием беседа или занятие.

Функциями педагогической оценки являются:

- внесение образа на уровне ценностного отношения к миру;
- стимулирование деятельности ребенка по освоению этого отношения;
- коррекция его возможных отклонений в процессе самостоятельной выработки отношения.

Традиционная педагогическая оценка «сверху» («молодец», «хорошо», «правильно», «неправильно») не способна выполнять этих функций. Более того, такая оценка закрепощает ре-

бенка, снимает с него ответственность, перекладывая ее на взрослых. Парадокс педагогического воздействия заключается в том, что наиболее эффективной оценкой будет такая, которая внешне не выглядит оцениванием. Этому требованию в полной мере отвечает ключевая операция «я – сообщение».

Понимая уникальность и неповторимость личности каждого человека (а в нашем случае – личности ученика), необходимость тактичного и бережного отношения к ребенку и учитывая значимость педагогической оценки для его развития, следует подчеркнуть актуальность и обозначить некоторые подходы к практической реализации оценочной деятельности учителя. В связи с этим назовем шесть технологических правил.

1. Поощрение как оценочная доминанта. Давая оценку, в первую очередь нужно «поднять» ребенка в собственных глазах и создать ему положительную репутацию в коллективе. Необходимо, чтобы каждый ребенок побывал на «пьедестале» своих и общечеловеческих достижений, прожил какую-то часть жизни в контексте культуры, на основаниях Истины, Добра и Красоты. Если это удастся сделать, то ему самому не захочется спускаться вниз, на прежний уровень своей жизни, лишенной этих оснований.

Реализуя данную операцию, педагог отдает предпочтение поощрению социально ценностных достижений детей, а в случае их отсутствия – проекционной возможности проявления этих качеств. Использование поощрения как оценочной доминанты способствует переживанию ребенком светлых и радостных эмоциональных чувств: он весел, бодр, удовлетворен. Это создает условия для развития и углубления его взаимоотношений с педагогом, который получает дополнительные возможности для своего влияния на ребенка. Например, ребенок подошел к вам с грязным носом, вы ему говорите: «Ах, какой ты добрый молодец, вот только нос ...».

2. Безоценочность суждений. Для этого рекомендуется использовать приемы «я – сообщение», «ты – сообщение» и «естественные последствия». Прием «я – сообщение» уже рассматривался нами, поэтому остановимся на двух других. «Ты – сообщение», предложенное Хайм Дж. Джайнот, заключается в оглашении вероятностного состояния ребенка в мо-

мент совершения им какого-нибудь действия. Здесь могут помочь такие речевые формулы, как: «Тебе, конечно ...», «Ты, конечно ...», «У тебя, конечно ...». Рассмотрим конкретные примеры. Ученик сдает на проверку грязную тетрадь, и педагог говорит ему: «Ты, конечно, не заметил этого пятна, так как был увлечен задачей». Две девочки шепчутся на занятии, педагог замечает: «Я не сомневаюсь, что новость, которую вы обсуждаете, очень значима для вас, и, конечно же, вам сложно дождаться, когда закончится занятие».

Прием «естественные последствия» берет свое начало от Ж.-Ж. Руссо, когда он предлагал ребенку, разбившему стакан, пить из жестяной кружки. Педагогу, использующему прием «естественные последствия», нужно логически продолжить развитие события, не давая при этом никаких оценок.

3. Отсрочка оценки, если не выявлены мотивы поведения. Иногда поспешность в оценке может негативно изменить отношение ребенка к кому или чему-либо. Каждый из нас может привести множество примеров, когда наши намерения были неправильно истолкованы и вызвали реакции, прямо противоположные тем, которых мы ожидали. В итоге такое непонимание оставляет в нашем сердце надолго глубокий след разочарования и обиды.

Отсроченная оценка позволяет избежать подобного положения. Продолжительность отсрочки определяется педагогом и может быть различной в зависимости от сложности возникшей проблемы, но она не должна быть бесконечной. Бремя, на которое отложено решение вопроса, обязательно сообщается ребенку, так как, во-первых, он психически не способен длительно находиться в состоянии нервного напряжения, а во-вторых, затянутость решения снижает эффект самостоятельного осмысления поступка ребенком.

4. Как можно меньше запретов. Взрослому человеку, ребенку тем более, сложно удерживать в активе памяти и, следовательно, выполнять правила, число которых затрудняется назвать сам педагог. А что происходит в детском саду? Но если невозможно обозначить всю совокупность запретов, то выстраивать и осуществлять каждый момент своей жизни на их основе тем более нельзя. Сам факт неисчислимости этих правил



негативно сказывается на отношении ребенка к ним, он думает: «Все равно я не смогу запомнить их все». Поэтому время от времени в той или иной мере он нарушает правила, более того, он видит, как это делают другие. Так ребенок субъективно свободно приходит к выводу, что правила можно нарушать.

Проходит какое-то время, и педагог или родители, наблюдая поправление нормы, корректируют или жестко пресекают его действия, прибегая порой к суровому наказанию. Будучи опять же субъективно свободным в выборе своей отношенческой позиции, ребенок делает новый для себя вывод: «Правила нарушать можно, но делать это явно – нельзя». Следовательно, педагог изначально должен ориентироваться на эти особенности и ограничивать численность правил, делая их понятными и доступными для детей.

Предложим детям вариант запрета, в которые можно вместить все остальные: нельзя посягать на интересы другого человека. Чрезмерная опека в дошкольных учреждениях порождает неоправданные запреты и правила для детей. Учитывая практический способ освоения действительности ребенком дошкольного возраста – все нужно попробовать, потрогать, подействовать с предметом – следует исходить из принципа безопасности для жизни и здоровья ребенка. Все остальное можно.

5. Не злоупотреблять наказанием. Смысл этого правила заключается в том, чтобы избегать наказаний, когда это возможно, когда нет острой необходимости в приостановлении действий ребенка, поскольку, произведя их, он, во-первых, не причинит вреда другим людям, во-вторых, сможет сам оценить собственный поступок и скорректировать в случае необходимости свое отношение и поведение. Наряду с этим наказание должно производиться обязательно в тех случаях, когда идет явное, открытое и осознанное поправление социально-культурных норм, когда возникает угроза благополучию любого человека, и самого нарушителя в том числе. Следует также заметить, что там, где детей не поощряют, там и наказывать их не нужно: они и так уже наказаны отсутствием поощрения.

Одобрение – короткий положительный отзыв, констатирующий согласие с действием или мнением ребенка. Оно производится вербальными и невербальными средствами, подкреп-

ляющими проявленную ценностную позицию. Разнообразие форм одобрения позволяют выразить различную степень общности точек зрения: «Согласен полностью», «В основном согласен», «Согласен, но ...». Простота одобрения как формы воздействия делает ее доступной для каждого педагога, но частое и чрезмерное употребление приводит к формальности оценки. Неодобрение противоположно по назначению.

Похвала – развернутое, аргументированное и проецируемое в будущее одобрение, осуществляемое вербально. Присутствие в похвале аргументов (причин согласия) влияет на глубину осмысления поступка: «Спасибо, что ты полила цветы: без воды они бы погибли». Обозначение проекции развития событий выявляет и демонстрирует неосознаваемые последствия, которые повышают самооценку и репутацию, высвечивая простое действие в высоком социальном предназначении. Замечание конструируется подобным образом, но имеет противоположный вектор направленности.

Материальная форма поощрения – опредмеченные похвала и одобрение – имеет огромную силу стимулирующего воздействия. К ней относятся призы, сувениры, грамоты, разнообразные подарки (книги, конфеты, торты и т. д.). Материальная форма поощрения обязательно подкрепляется речевым обращением, которое может снизить или усилить эмоциональное переживание детей в этот момент. Соответственно наказание выступает в виде лишения, удовольствия, кроме естественных потребностей ребенка в еде, сне, свежем воздухе, движении, физиологических отправлениях организма и т. д.

Если хорошо развиты коллективистские отношения взаимопомощи, взаимовыручки, взаимответственности, когда класс или любая другая группа детей, объединенных одной общей целью, функционирует как единый организм, когда неудача или успех одного становятся болью или радостью всех или когда дети обладают высоким уровнем самосознания, то становится возможным использование таких форм поощрения и наказания, как благодарность и выговор.

Благодарность – индивидуальная или коллективная форма оценки. Объявление благодарности как момент педагогического воздействия требует скрупулезной продуманности в ситуа-

ционном и ритуальном планах. Это может быть традиционным действием или исключительным, особенным по своей значимости. Сила эмоционального переживания благодарности столь велика, что эта минута не может рассматриваться как воздействие индивидуальное, а только как коллективное, адресуемое всем его членам, присутствующим здесь. От педагога требуется большое умение организовать момент благодарности, чтобы всего было в меру: и слов, и времени, и эмоций. Этот же принцип меры соблюдается и при вынесении выговора.

Еще более значимой формой поощрения становится присвоение звания (исключение из коллектива как форма наказания). Перечисленные для благодарности условия здесь сохраняются, но бóльшую значимость приобретают принципы общности и единства.

6. Предавать забвению возложенное наказание. Недопустима концентрация внимания детей на отрицательной оценке; в противном случае негативное проявление личностного качества ребенка закрепляется как окончательно установленное. Целенаправленное фиксирование на бумаге (записочки родителям) или в сознании ребенка его недостойного поведения, а следовательно, длительное сосредоточение его внимания на этом недостатке, дает обратный воспитательный эффект, так как закрепляет ребенка в этом положении. В результате он привыкает к своей роли «отрицательного» героя и утрачивает чувство вины. Осознание предосудительности своего поступка сменяется обидой, а затем ненавистью к педагогу и другим детям. Но и этот период проходит, и прежние чувства заменяются безразличием к мнению окружающих.

О возложенном наказании ребенку не следует напоминать, тем более в присутствии других учеников, чтобы не вызвать явной и открытой агрессии. Если мера наказания оказалась малоэффективной и требуются дополнительные воздействия корректирующего или иного характера, то они производятся в контексте вновь возникшей ситуации, без апелляции к прежним проступкам. Любое новое или повторяющееся асоциальное проявление детей каждый раз рассматривается заново, а оценочное действие осуществляется или, по крайней мере, инструментуется, как не связанное с их прошлым негативным

опытом. Это необходимо для того, чтобы исключить положение, при котором ребенку приходилось бы отвечать за один и тот же проступок несколько раз.

### *Профессиональные качества*

Одним из важных составляющих элементов компетентности в педагогическом общении являются личностные качества педагога. Коммуникативные качества, определяемые Б. Г. Ананьевым «как способ общения и общительности» личности, являются наиболее общими и первичными чертами характера; они выступают внутренним основанием для образования интеллектуальных, волевых и эмоционально-мотивационных свойств человека. А. К. Маркова к наиболее важным качествам педагога в коммуникативной сфере относит: педагогический такт, педагогическую эмпатию, педагогическую общительность, обладание педагогической этикой (знаниями гуманистических норм своей профессии и следование им).

Придерживаясь мнения ученых-исследователей и учитывая характер педагогического общения воспитателя дошкольного образовательного учреждения, мы относим к числу наиболее важных следующие коммуникативные качества: общительность; педагогический такт; эмпатия в процессе общения; внимательность к собеседнику; доброжелательность; уважительное отношение к мнению и личности ребенка.

## **Вопросы**

1. Назовите структурные компоненты коммуникативных компетенций.
2. Перечислите элементы педагогической техники.

## **1.5. Установка**

Несмотря на огромную важность для успешного педагогического общения знаний воспитателя, его умений и качеств в коммуникативной сфере, пожалуй, самым главным условием является сформированность установки на педагогическое общение, как одного из элементов педагогической направленности. По мнению И. А. Зимней, одним из основных профессио-

нально значимых качеств личности педагога является «личностная направленность». Согласно Н. В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности.

Термин «установка» формулируется в словаре как «готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении или появлении определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению данному объекту». Главным разработчиком научной теории установки является Д. Н. Узнадзе. Создавая ее, Д. Н. Узнадзе рассматривал установку не как одно из психических образований, позволяющее прояснить некоторые психические явления, а как основу психической активности человека, играющую роль посредника между человеком и средой, опосредствующую их взаимоотношения, выступающую в качестве фундамента человеческого поведения и дающую возможность его целесообразного осуществления.

Согласно Д. Н. Узнадзе, у человека в процессе импульсивного или сознательного действия, как на первом, так и на втором уровне психической активности может выработаться установка выполнения определенного поведения, которая может быть охарактеризована как его целостное, бессознательное психическое состояние, обуславливающее целесообразное протекание его активности. По мере надобности человек может осознать, какая у него установка, по какой установке он действует, подчинив ее тем самым своей сознательной психической активности.

Резюмируя это положение, можно сделать вывод что установку, в том числе и на педагогическое общение, можно выработать. Учитывая важность психологической установки на педагогическое общение с детьми дошкольного возраста – ее формировать просто необходимо.

Показывая зависимость характера и результативности педагогического общения от наличия установки на него у педагога, В. А. Кан-Калик отмечает, что коммуникативное самочувствие педагога зависит от уровня его общей и коммуникативной культуры, а главное – от степени профессионально-педагогич-

ческой направленности его личности, желания работать с детьми и, таким образом, связано с профессионально-этическими установками педагога.

В определении установки подчеркиваются три основных элемента:

- убеждение, которое может быть, как обоснованным, так и не обоснованным (когнитивная составляющая установки);
- эмоциональное отношение к этому убеждению (эмоционально-оценочная составляющая);
- соответствующая реакция, которая в частности может выражаться в поведении (поведенческая составляющая).

### **Вопросы**

1. Перечислите перцептивные умения педагога.
2. Выделите важные элементы педагогической установки.

### **Задание**

1. Опишите группы коммуникативных компетенций педагога дошкольного образования.
2. Определите роль и значение коммуникативных умений педагога дошкольного образования. Приведите пример, раскрывающий роль коммуникативных умений.

## **Глава 2. Взаимодействие педагога дошкольного образования с воспитанниками**

### **2.1. Требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования**

К необходимым условиям успешной реализации Программы в стандарте дошкольного образования отнесены следующие психолого-педагогические условия:

1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость, как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

7) защита детей от всех форм физического и психического насилия;

8) поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Также в документе (п. 3.2.5) определены требования к условиям, необходимым для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста.

1. Обеспечение эмоционального благополучия через: непосредственное общение с каждым ребенком; уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям.

2. Поддержку индивидуальности и инициативы детей через: создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности; создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т. д.).

3. Установление правил взаимодействия в разных ситуациях: создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья; развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; развитие умения детей работать в группе сверстников.

4. Построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности с взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (далее – зона ближайшего развития каждого ребенка), через: создание условий для овладения культурными средствами деятельности; организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей; поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства; оценку индивидуального развития детей.

5. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.



Анализ обязательных требований к условиям и компетенциям педагогов позволяет сделать вывод о том, в большей степени они отнесены к коммуникативным умениям педагогов дошкольного образования. Создание условий предполагает владение педагогом способами профессиональной деятельности, в данном случае – коммуникативными. В их состав могут входить умения в разном сочетании. Отбор этих умений и их реализация зависят от установок педагога и степенью владения ими.

Важнейшим фактором развития личности ребенка дошкольного возраста является деятельность общения. Как и любой другой деятельности, ей присуща своя структура. Ее элементами являются побудительно-мотивационная часть (потребности, мотивы, цели), предмет деятельности, продукт или результат деятельности и средства ее осуществления (действия и операции)<sup>7</sup>.

Объектом деятельности общения является другой человек, партнер по совместной деятельности. Конкретным предметом деятельности общения служат каждый раз те качества и свойства партнера, которые проявляются при взаимодействии. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся затем продуктами общения. В общении малыш познает и себя. Представление о себе (о некоторых выявившихся во взаимодействии своих качествах и свойствах) также входит в продукт общения.

Подобно всякой другой деятельности, общение направлено на удовлетворение особой потребности человека. У человека существует самостоятельная потребность в общении, которая состоит в стремлении к познанию самого себя и других людей. Поскольку такое значение тесно переплетается с отношением к другим людям, можно говорить, что потребность в общении есть стремление к оценке и самооценке.

Под мотивом деятельности, понимается, согласно концепции А. Н. Леонтьева, то, ради чего предпринимается деятельность. Это означает, что мотивом деятельности общения является партнер по общению. Следовательно, для ребенка мотивом деятельности общения является взрослый. Человек, как мотив общения – объект сложный, многогранный. На протяжении первых семи лет жизни ребенок постепенно знакомится с разными его

---

<sup>7</sup> А. Н. Леонтьев, 1975.

качествами и свойствами. Взрослый человек всегда остается мотивом общения для ребенка, но все время закономерно изменяется то в этом человеке, что больше всего побуждает ребенка к деятельности. Общение с взрослыми в большинстве случаев составляет лишь часть более широкого взаимодействия ребенка и взрослого, побуждаемого и другими потребностями детей. Поэтому развитие мотивов общения происходит в тесной связи с основными потребностями ребенка (потребность в новых впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке). На этой основе выделяется три основных категории мотивов общения: познавательные, деловые и личностные.

Познавательные мотивы общения возникают у детей в процессе удовлетворения потребности в новых впечатлениях, одновременно с которыми у ребенка появляются поводы для обращения к взрослому.

Деловые мотивы общения рождаются у детей в ходе удовлетворения потребности в активной деятельности как результат необходимости в помощи взрослых.

Личностные мотивы общения специфичны для той сферы взаимодействия ребенка и взрослого, которая составляет саму деятельность общения. Их принято называть эмоциональными и интимно-личностными.

Перечень необходимых педагогу дошкольного образования коммуникативных умений может быть очень обширным. Мы остановимся на тех умениях, которые в дошкольной педагогике отнесены к необходимым умениям, удовлетворяющих потребность детей дошкольного возраста в контактах с педагогом: эмоциональных, информационно-познавательных, деловых, интимно-личностных.

Требования к осуществлению эмоциональных контактов включают в себя требования к тону обращений (ласково, доброжелательно, с улыбкой, осуществляя тактильный контакт), позиции – индивидуально, «глаза в глаза», созданию психологического климата – не ограничивают естественный шум в группе (оживленную деятельность, игру, смех, свободный разговор), голос взрослого не доминирует над голосами детей, реализации фасилитативной функции (по Берну) – адекватно реагируют на состояние ребенка, чутко относятся к жалобам

детей, обучая их социально приемлемым формам взаимодействия, привлекают внимание детей к эмоциональным состояниям Друг Друга, поощряют проявления сочувствия, сопереживания к сверстнику, обеспечивают эмоциональную поддержку и психологическую защиту детям, внимательно относятся к эмоциональным состояниям детей, к их обращениям за одобрением и поддержкой.

Требования к осуществлению деловых контактов включают в себя требования к учету личностных особенностей ребенка при организации разных видов деятельности – его желаний (деятельность не навязывается детям, им предоставляется право самим выбирать занятия по интересам, в игре выбрать игрушки, сюжеты, партнеров); к процессу управлению деятельностью – при обсуждении и планировании замыслов и результатов детской деятельности учитывают точку зрения ребенка, не допускается резкое прерывание деятельности детей; к формированию адекватной позитивной самооценки ребенка – отмечают достижения ребенка в разных видах деятельности, обращая внимание на его новые возможности и способности, намеренно создают ситуацию успеха.

Требования к взаимодействию во время совместной деятельности с ребенком – откликаются на любую просьбу ребенка о совместной деятельности и помощи, а в случае невозможности их осуществления, спокойно объясняют причину и просят подождать, к организации взаимодействия в игре, организуя совместные игры детей, обучают их координировать свои действия, учитывать желания друг друга, дают им адекватные средства для этого. Например, учат делить игрушки посредством жребия, установления очередности, разрешать конфликты путем обсуждения, к организации взаимодействия во время занятий, во время занятий дают детям образцы деятельности, не настаивая на их точном воспроизведении детьми младшего и среднего дошкольного возраста, указывая на ошибки старших детей, делают их мягко, не унижая перед сверстниками и не ущемляя достоинства ребенка. Например, контролируя усвоение материала, взрослый учитывает такие особенности ребенка, как смущение, застенчивость, не допуская у него состояния дискомфорта, к взаимодействию во время выполнения режим-

ных моментов – поощряют самостоятельность детей в выполнении режимных процедур, учитывая их индивидуальные особенности, например, предпочтение той или иной пищи, привычки, темперамент и пр. В ходе режимных процедур терпимо относятся к затруднениям детей, позволяют им действовать в своем темпе, не акцентируя внимание на неудачах ребенка, оказывают ему необходимую помощь и поддержку.

Требования к взаимодействию при организации информационно – познавательных контактов включают в себя требования к стимулированию познавательной активности (поощряют стремление ребенка к получению информации в форме вопросов, просьбы почитать, рассказать о чем-либо, создают ситуации, вызывающие интеллектуальную активность детей, внимательно относятся к детским фантазиям, рассказам, сообщениям, вызывают положительные эмоции в процессе «познавательного общения», к формированию желаемого поведения (спокойно обсуждать спорный вопрос о каком-либо явлении).

Требования к взаимодействию при организации интимно-личностных контактов включают в себя требования к восприятию личности ребенка (эмпатийное восприятие) и отношению к нему – относятся к детям со вниманием и уважением, проявляют уважительное отношение к мнению ребенка, устанавливают с детьми доверительные отношения, не прибегают к физическому наказанию или другим негативным дисциплинарным методам, которые обижают, пугают или унижают детей. Поощряют детей высказывать свои мысли, проявлять чувства, рассказывают о событиях, участниками которых они были, о своей семье, друзьях, предпочтениях, личных переживаниях, формированию позитивной я-концепции, реализации фасилитативной функции (способствуют формированию у детей знаний о своих возможностях и способностях), подчеркивают достоинства ребенка, чаще пользуются поощрением, поддержкой детей, чем порицанием и запрещением. Порицание относится только к отдельным действиям ребенка, но не адресуется к его личности. Достижения ребенка не сравниваются с достижениями других детей, а лишь с его собственными. Всегда откликаются на желание детей обсудить их проблемы, к самораскрытию педагога в общении (делятся

с детьми своими переживаниями, рассказывают ребенку о себе, своем прошлом, своих желаниях), формированию желаемого поведения (создают ситуации, способствующие проявлению нравственной активности, ставят ребенка в ситуации сопереживания другим людям).

Вышеперечисленные требования к взаимодействию педагога с детьми при организации разного вида контактов возможны при владении педагогом способами педагогической деятельности, входящих в состав коммуникативной компетентности. Способы педагогической деятельности включают в себя в разном сочетании коммуникативные умения. Способы педагогической деятельности, входящие в состав коммуникативной компетенции педагога дошкольного образования:

- внешнего выражения отношения педагога к действиям и поступкам детей;
- стимулирования (положительное или отрицательное) их действий и поступков;
- создания позитивного эмоционального фона;
- организации взаимодействия между участниками образовательного процесса;
- регулирования процесса общения;
- эффективной передачи, зафиксированной в содержании дошкольного образования информации;
- эффективной передачи информации для организации познавательной деятельности детей;
- взаимодействия участников образовательного процесса посредством совета, подсказки, компетентного присутствия и целенаправленного изменения процесса общения.

Состав и содержание коммуникативных умений зависит от возрастных периодов развития личности детей. Определяют следующие формы совместной деятельности, взаимодействия.

*Опека* характеризуется максимальной ролью взрослых в определении целей и помощи ребенку, низким уровнем осознания целей и минимальной ролью детей в оказании помощи взрослым.

*Наставничество* отличается решающей ролью взрослых при возрастающей роли детей в оказании помощи учителю.

*Партнерство.* Роль взрослых доминирующая, однако, сохраняется недостаточное равенство в осознании целей. Успех

деятельности обеспечивается при относительном равенстве совместных усилий.

*Сотрудничество.* Роль взрослых определена как руководящая. Достаточное осознание единства целей. Успех обеспечивается равенством совместных усилий, готовностью оказать помощь друг другу.

*Содружество* рассматривается как высшая форма сотрудничества, когда обе стороны сливаются воедино деловые, личные отношения на основе сотворчества.

Знание этих стадий дает возможность так организовать общение с детьми различных возрастных групп, чтобы исключить крайности в выборе педагогической позиции.

Первая крайность – авторитаризм старших, директивно-предписывающий стиль взаимодействия. Ребенок превращается в послушное (или протестующее!) орудие исполнения воли старших. Вторая крайность – педоцентризм, когда ребенку предоставляется право выбора стандартов поведения, которые явно не соответствуют его возможностям. У ребенка не формируется при этом представлений о пределах допустимого. В культуру общения важнейшим элементом входит такое психологическое качество личности, как эмпатия.

Напомним, что эмпатия – это готовность и способность к сопереживанию, к сочувствию. Разумеется, сопереживание и сочувствие – не одно и то же. Второе связано не только с психологическими, но и нравственно-этическими качествами личности. Сопереживание – это переживание тех самых чувств, которые испытывает другой человек. Это отождествление себя с другим, в наиболее полном виде – растворение в нем (как это бывает у любящих). До сопереживания подняться трудно. Сопереживают, как правило, близкие друг другу люди. Сочувствие – более доступное и распространенное явление. Оно не предполагает переживания тех же чувств, которые испытывает другой человек. Оно требует от человека всего лишь эмоционально положительного отношения к тому, что чувствует другой.

Гуманистический подход к ребенку основан на принципах педагогики личности (С. Кульневич), педагогики сотрудничества (Ш. А. Амонашвили) такта и уважения личности каждого ребенка.

## Вопросы

1. Перечислите виды контактов педагога с ребенком дошкольного возраста.
2. Назовите и раскройте формы совместной деятельности педагога с детьми.

### 2.2. Индивидуальный стиль общения педагога

Технологию непосредственного осуществления образовательного процесса можно представить, как совокупность последовательно реализуемых способов передачи информации, способов проявления своего отношения к деятельности детей, способы регулирования поведения (действий) детей и их деятельности, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и коррекции хода педагогического процесса, его текущего контроля.

Б. Г. Ананьев особо отмечает социальную и личностно-индивидуальную сущность общения. По его мнению, связь между индивидуальным и социальным проявляется в общении через коммуникативные функции. Подчеркивая многогранный характер общения, Б. Г. Ананьев отмечает, что «в поведении личности отражаются взаимодействия между информацией о людях и межличностных отношениях, коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения, преобразования внутреннего мира самой личности».

Образование, как его понимал Макс Шелер, обретение личностью определенных структур и категоризаций, никак не может ограничиться содержанием учебных предметов, сознательно передаваемых от учителя к ученику. Поэтому, если мы хотим составить реальное представление о качестве образования, необходимо обратить внимание на сферу взаимодействия педагога и ребенка. Именно в этой сфере наиболее полно реализуется процесс образования через представленность образцов поведения, отношений, мышления воплощенных в учителе.

Авторы указывают также, что специального изучения требует понятие «индивидуальный стиль общения», в характеристику которого включаются индивидуально-типологические особенности,

проявляющиеся во взаимодействии педагога и воспитуемого, совокупность повторяющихся устойчивых приемов ведения самого процесса общения, особенности личности, ее жизненный опыт, влияние на взаимоотношения между сверстниками.

В этой связи нам представляется важным рассмотреть понятия стиля общения, как устоявшихся, привычных способов общения педагога с ребенком, имеющих характерные признаки и моделей общения, как образцов, относительно которых и определяется индивидуальный стиль общения.

#### *Стили общения*

Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае – педагогического. В стиле общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога, сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, творческая индивидуальность педагога, особенности детского коллектива.

Стиль общения самого педагога должны отличать:

1) пристальное внимание к мыслительному процессу детей, малейшее движение мысли требует немедленной поддержки одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена;

2) наличие эмпатии – умения поставить себя на место ребенка, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность воспитанника и управлять ею заранее, не «post factum»;

3) доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе ребенка;

4) рефлексия – непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в образовательный процесс.

Педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе. Все это требует от воспитателя умения одновременно решать две проблемы: конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность),



своих отношений с детьми, т. е. стиль общения; конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия.

Второй компонент постоянно меняется под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач. В выборе системы выразительных средств коммуникации важную роль играет сложившийся тип взаимоотношений педагога с детьми.

Можно выделить следующие характеристики общения в процессе педагогической деятельности: общая сложившаяся система общения педагога и детей (определенный стиль общения); система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности; ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической и коммуникативной задачи.

Первое экспериментальное исследование стилей общения было проведено в 1938 году немецким психологом Куртом Левином. В наши дни выделяют много стилей педагогического общения, но остановимся на основных.

#### *Авторитарный*

При авторитарном стиле характерная тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль выражается в том, что педагог значительно чаще своих коллег прибегает к приказному тону, делает резкие замечания. Бросается в глаза обилие нетактичных выпадов в адрес одних членов группы и неаргументированное восхваление других. Авторитарный педагог не только определяет общие цели работы, но и указывает способы выполнения задания, жестко определяет, кто с кем будет работать, и т. д. Задания и способы его выполнения даются педагогом поэтапно. Характерно, что такой подход снижает деятельностную мотивацию, поскольку человек не знает, какова цель выполняемой им работы в целом, какова функция данного этапа и что ждет впереди. Следует также заметить, что в социально-перцептивном отношении, как и в плане межличностных установок, поэтапная регламентация деятельности и ее строгий контроль свидетельствуют о неверии педагога в позитивные возможности обучающихся. Во всяком случае, в его глазах обучающиеся характеризуются низким уровнем ответственности и заслуживают самого жесткого обращения. При этом любая

инициатива рассматривается авторитарным педагогом как проявление нежелательного самоволия. Исследования показали, что такое поведение руководителя объясняется его опасениями потерять авторитет, обнаружив свою недостаточную компетентность: «Если кто-то предлагает нечто улучшить, построив работу по-другому, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел». Кроме того, авторитарный лидер, как правило, субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывая замечания не столько по поводу самой работы, сколько относительно личности исполнителя. При авторитарном стиле руководства педагог осуществляет единоличное управление руководством коллективом, без опоры на актив. Обучающимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов.

Авторитарному стилю руководства свойственны основные черты авторитарного. Но обучающимся позволяют участвовать в обсуждении вопросов, их затрагивающих. Однако решение, в конечном счете, всегда принимает педагог в соответствии со своими установками. Педагогическая деятельность первой модели характеризуется подчинением детей, ограничением их свободы и автономии. Педагог во всем контролирует детей, использует жесткий контроль поведения и развития ребенка. Дети практически лишены независимости, не умеют отстаивать свои интересы, часто агрессивны либо подавлены, испытывают страх, тревожность (Г. Б. Степанова, Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина, Р. С. Буре и др.). Педагоги авторитарного типа склонны к использованию приказов, распоряжений, категорических указаний; у них негативные оценки преобладают над позитивными. У воспитателей авторитарного типа отношений к ребенку значительный акцент делается на организационно-деловой (обучающей и дисциплинирующей) стороне педагогического процесса. Причина возникновения негативной модели педагогической деятельности определяется позицией педагога (своего рода установкой на ребенка).

#### *Попустительский*

Главной особенностью попустительского стиля руководства по сути дела является самоустранение педагога из учебно-

образовательного процесса, снятие с себя ответственности за происходящее. Попустительский стиль оказывается наименее предпочтительным среди перечисленных. Результаты его апробации – наименьший объем выполненной работы и ее наихудшее качество. Важно отметить, что обучающиеся не бывают удовлетворены работой в подобной группе, хотя на них и не лежит никакой ответственности, а работа скорее напоминает безответственную игру. При попустительском стиле руководства педагог стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность обучающихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации. Непоследовательный стиль характерен тем, что педагог в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства.

Вторая модель педагогической деятельности ребенка, как правило, предполагает либерально-попустительский стиль отношений к детям. Воспитатели не пытаются ограничить поведение детей, не сдерживают детей ни в каких их проявлениях и действиях. Дети импульсивны, любой запрет со стороны других взрослых может вызвать агрессивность.

#### *Демократический*

Что касается демократического стиля, то здесь в первую очередь оцениваются факты, а не личность. При этом главной особенностью демократического стиля оказывается то, что группа принимает активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. В результате у учеников развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление. Параллельно увеличению инициативы возрастают общительность и доверительность в личных взаимоотношениях. При демократическом стиле руководства педагог опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность обучающихся. В организации деятельности коллектива педагог старается занять позицию «первого среди равных». Педагог проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям обучающихся, вникает в их личные дела и проблемы. Обучающиеся обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение формулирует педагог.

Третья модель предполагает демократический (помогающий) стиль отношений с детьми. Педагоги больше внимания уделяют организационно-воспитательному аспекту своей деятельности: их отношения к детям направлены не только на результативность процесса обучения, на поддержание порядка и дисциплины, но и на воспитание при этом нравственно-волевых качеств ребенка, развитие его самооценки, образа «Я». Педагог стимулирует субъектность ребенка, организуя сотрудничество детей друг с другом, взаимопомощь, согласованность действий. Демократическая позиция педагога создает оптимальные условия для формирования положительного эмоционального микроклимата группы. Такой стиль предполагает не только ориентацию на ребенка, признание его прав и обязанностей, достоинств и недостатков, но и уважение образа жизни семьи, семейных отношений при благоприятной варианте развития (Т. Н. Доронова).

Педагогика сотрудничества ориентирована на личностно ориентированную модель воспитания и организации педагогической деятельности. Между тем, Л. М. Кларина, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров и другие приводят данные о том, что только каждый пятый педагог осуществляет личностно ориентированный подход к воспитанию и обучению детей. Треть современных воспитателей ДОУ стоят на позиции учебно-дисциплинарной дидактической модели, в остальных не наблюдается отчетливой ориентации на определенную модель.

*Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью*

В основе этого стиля – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском – результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом. Этот стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности.

Увлеченность общим делом – источник дружелюбия и одновременно дружелюбия, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск. Говоря о системе взаимоотношений педагога с воспитанниками,

А. С. Макаренко утверждал, что педагог, с одной стороны, должен быть старшим товарищем и наставником, а с другой – соучастником совместной деятельности. Необходимо формировать дружественность как определенный тон в отношениях педагога с коллективом. Подчеркивая плодотворность такого стиля взаимоотношений педагога и воспитанников и его стимулирующий характер, вызывающий к жизни высшую форму педагогического общения – на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, необходимо отметить, что дружественность, как и любое эмоциональное настроение и педагогическая установка в процессе общения, должна иметь меру. Зачастую молодые педагоги превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися, а это отрицательно сказывается на всем ходе учебно-воспитательного процесса (нередко на такой путь начинающего учителя толкает боязнь конфликта с детьми, усложнения взаимоотношений). Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

#### *Общение-дистанция*

Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и детей в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально-психологического взаимодействия воспитателя и воспитанников и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете. Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и детей. Это ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который, в конечном счете, отрицательно сказывается на результатах деятельности. В чем популярность авторитарного стиля взаимодействия?

Дело в том, что начинающие педагоги нередко считают, что общение-дистанция помогает им сразу же утвердить себя как педагога, и поэтому используют этот стиль в известной мере как средство самоутверждения в детской, да и в педагогической среде. Но в большинстве случаев использование этого стиля общения в чистом виде ведет к педагогическим неудачам. Авторитет должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. И здесь чрезвычайно важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к человеку. Общение-дистанция в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме общения, как общение-устрашение.

#### *Общение-устрашение*

Этот стиль общения, к которому также иногда обращаются начинающие педагоги, связан в основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Ведь такое общение сформировать трудно, и молодой педагог нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение-устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении. В творческом отношении общение-устрашение вообще бесперспективно. По сути своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает педагогическое общение дружелюбности, на которой зиждется взаимопонимание, так необходимое для совместной творческой деятельности.

#### *Заигрывание*

Опять-таки характерное, в основном, для молодых педагогов и связанное с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого воспитателя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой стороны – отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, уме-

ний и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности. Общение-заигрывание, как показывают наблюдения, возникает в результате непонимания педагогом стоящих перед ним ответственных педагогических задач, отсутствия навыков общения, боязни общения с группой и одновременно желая наладить контакт с детьми.

В чистом виде стили не существуют. Да и перечисленные варианты не исчерпывают все богатство самопроизвольно выработанных в длительной практике стилей общения. В его спектре возможны самые различные нюансы, дающие неожиданные эффекты, устанавливающие или разрушающие взаимодействие партнеров. Как правило, они находятся эмпирическим путем. При этом найденный и приемлемый стиль общения одного педагога оказывается совершенно непригодным для другого. В стиле общения ярко проявляется индивидуальность личности.

В результате многочисленных исследований и экспериментов психологи и педагоги советуют педагогам для развития коммуникативных способностей следующее.

1. Нужно сознавать, что образовательное учреждение – часть общества, а отношение педагога к детям – выражение общественных требований.

2. Педагог не должен открыто демонстрировать педагогическую позицию. Для детей слова и поступки педагога должны восприниматься как проявление его собственных убеждений, а не только как исполнение долга. Искренность педагога – залог прочных контактов с воспитанниками.

3. Адекватная оценка собственной личности. Познание себя, управление собой должно стать постоянной заботой каждого педагога. Особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием: воспитательному процессу вредит раздражительный тон, преобладание отрицательных эмоций, крик.

4. Педагогически целесообразные отношения строятся на взаимоуважение воспитателя и ребенка. Надо уважать индивидуальность каждого воспитанника, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных черт личности.

5. Педагогу необходимо позаботиться о благоприятной самопрезентации: показать ребятам силу своей личности, увлечения, умелость, широту эрудиции, но неназойливо.

6. Развитие наблюдательности, педагогического воображения, умения понимать эмоциональное состояние, верно истолковывать поведение. Творческий подход к анализу ситуации и принятию решений основывается на умении педагога принимать роль другого – ученика, родителей, коллеги, становиться на их точку зрения.

7. Увеличение речевой деятельности детей за счет уменьшения речевой деятельности педагога – важный показатель мастерства общения воспитателя.

8. Даже при незначительных успехах детей быть щедрым на похвалу. Хвалить нужно в присутствии других, а порицать лучше наедине. Речь педагога должна быть при этом выразительной. И если даже у вас не поставлен голос, вас могут выручить жесты, мимика, взгляд.

Стили общения находят свое отражение в моделях педагогического взаимодействия.

### **Вопросы**

1. Назовите существующие стили общения с детьми.
2. Раскройте характерные черты наиболее эффективного стиля общения с детьми.

## **2.3. Модели педагогического взаимодействия взрослого с ребенком**

Существует несколько видов моделей взаимодействия взрослого с ребенком. Наиболее содержательные характеристики моделей взаимодействия педагога с детьми дается В. А. Петровским.

*Модель «невмешательства» в жизнь ребенка*

Характерные черты

Цель общения взрослого с детьми может быть выражена словами: «Я хочу, чтобы меня оставила в покое».

Лозунг, которым руководствуется взрослый: «Ничего, сам (сама) справится».



Способы общения: реагирование на происходящее уходом, холодное наблюдение, раздраженное неприятие.

Тактика общения: «мирное сосуществование», «рядом, но не вместе».

Личностная позиция педагога: не брать на себя лишней ответственности, не брать на себя то, за что могут спросить.

Взгляд на ребенка как на обузу, досадную помеху в решении собственных проблем.

К результатам такого подхода относится разрыв эмоциональных связей взрослых с ребенком. Не исключено, что при этом ребенок обнаружит раннюю самостоятельность и независимость, но холодность в общении, немотивированную жестокость к животным, а в дальнейшем и к людям.

#### *Учебно-дисциплинарная модель общения*

Эта модель складывается в течение длительного периода времени.

#### Характерные черты

Цель общения: вооружить ребенка знаниями, умениями, навыками.

Лозунг, которым руководствуется взрослый: «Делай как Я!»

Способы общения: наставление, разъяснение, запрет, требование, угроза, наказание, нотация, окрик.

Тактика общения: диктат или/и опека.

Личностная позиция педагога: удовлетворять требования руководства и контролирующих инстанций.

#### *Личностно ориентированная модель взаимодействия*

#### Характерные черты

Цель общения: обеспечить ребенку чувство психологической защищенности, доверия к миру, радости существования (психологическое здоровье), формировать начала личности (базис личностной культуры), развивать его индивидуальность. Воспитывающий не подгоняет развитие детей к заранее известным канонам, а предупреждает возникновение возможных тупиков их личностного развития, координирует свои ожидания и требования, предъявляемые ребенку с задачей создать максимально благоприятные условия, для того чтобы обеспечить наиболее полное развитие замечаемых в ходе общения с детьми способностей каждого – разрешается все, что не противоречит

нравственным нормам и не угрожает здоровью и жизни ребенка, не реализация некоего первоначально заданного смысла, а динамическое проектирование, подобно перестройке движения сюжета в романе по мере выявления собственной логики характера действующих лиц. Формирование умений, знаний, навыков не цель, а средство полноценного развития личности.

Способы общения: понимание, признание, понятие личности ребенка, основанное на способности взрослых к децентрации (умение становиться на позицию другого, учитывать точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции).

Тактика общения: сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих от детей проявления интеллектуальной и нравственной активности, динамика стилей общения с ребенком (многообразие стилей общения и их варьирование).

Личностная позиция педагога: исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития.

Взгляд на ребенка как на полноценного партнера в условиях сотрудничества (отрицание манипулятивного подхода к детям).

Педагогическая позиция предполагает организацию педагогической поддержки, использование приемов авансирования успеха, усиление мотивации (личностной, познавательной, игровой, исследовательской и т. п.).

Внимание к детскому творчеству, играм детей, традициям детских сообществ, поощрение субъектности ребенка, детского саморазвития помогают перестроить содержательную характеристику педагогической деятельности. Доверие взрослому, как базальное свойство личности ребенка, формируется в совместной деятельности, где совмещаются и перекликаются интересы детей и взрослых<sup>8</sup>. Анализ современных публикации, посвященных проблеме личностно ориентированной модели педагогической деятельности, показывает, что ее пытаются рассматривать в контексте и логике субъект-субъектных отношений. Многие исследователи считают, что педагогу надо признать детей в качестве объектов образования. Однако в работах

---

<sup>8</sup> Э. Эриксон. Детство и общество. Обнинск, 1993.

<sup>8</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155).

Г. М. Коджаспировой, Т. А. Куликовой, Ю. В. Надточии и др. подчеркивается необходимость постепенно вести ребенка от объектной позиции к субъектной.

Общение протекает в форме действий, составляющих единицу целостного умения. Действие характеризуется целью, на достижение которой оно направлено, и задачей, которую оно решает. Действие представляет собой сложное образование, в состав которого входят несколько еще более мелких единиц, или средств общения.

### **Вопросы**

1. Раскройте характерные черты модели личностно ориентированного взаимодействия.

2. Раскройте характерные черты учебно-дисциплинарной модели взаимодействия.

## **2.4. Средства общения**

Выделяют три основные категории средств общения: экспрессивно-механические, предметно-действенные, речевые.

Первые выражают, вторые изображают, а третьи – обозначают то содержание, которое ребенок стремится передать взрослому и получить от него.

Владение техникой общения помогает педагогу организовывать правильное поведение в конкретной ситуации. Неверное педагогическое воздействие или неверная форма общения, выбранная для взаимодействия, может привести к конфликту между педагогом и ребенком. Воспитателю важно правильно использовать приспособления в общении, т. е. систему приемов (психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных и т. д.), избираемую для организации структуры общения, адекватной задаче и особенностям педагогической ситуации. Недаром А. С. Макаренко писал: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не подойдет или не почувствует того, что нужно».

Начинающий педагог должен формировать у себя навыки моментального включения системы коммуникативных приспособлений в каждой новой педагогической ситуации.

Одним из средств, подкрепляющих воздействие общения, можно назвать инициативность, которая требует определенного поведения и звучания речи. В системе педагогического общения инициативность выступает как важнейшая коммуникативная задача педагога. Естественно, что формы выражения инициативности разнообразны. Инициативность может быть двух видов:

- педагог открыто выступает как инициатор общения;
- педагог выступает как скрытый инициатор деятельности, причем в этом случае у дошкольников создается впечатление, что инициаторами этой деятельности являются они сами.

Следующей важной задачей является удержание инициативы в общении, придании ей необходимых ситуативных форм и т. п.

Для детей очень важен внешний вид педагога: жесты, мимика, пантомимика и т. д. Рассмотрим их более подробно.

Мышечная мобилизованность – обязательное условие начала всякого общения. Выражается в общей собранности внимания и, следовательно, в направлении взгляда, в глазах, в дыхании и в общей подтянутости мускулатуры тела, в частности – в подтянутости спины. Это рабочее состояние тела, готовность преодолеть препятствия, которые еще не возникли, но вот-вот возникнут. Хорошо, когда мышечная мобилизованность несколько опережает речевое воздействие, как бы внутренне мобилизуя и самих детей на предстоящее общение, укрепляя этим самым вербальную его основу.

Пантомимика – это движение тела, рук, ног. Она помогает выделить главное, рисует образ. Красивая, выразительная осанка воспитателя выражает внутреннее достоинство личности. Прямая походка, собранность говорят об уверенности педагога в своих силах, знаниях. В то же время сутулость, опущенная голова, вялые руки свидетельствуют о внутренней слабости человека, его неуверенности в себе.

Педагогу необходимо выработать манеру правильно стоять перед детьми. Все движения и позы должны привлекать своим изяществом и простотой. Не должно быть плохих привычек: покачивания взад-вперед, переминания с ноги на ногу, привыч-

ки вертеть в руках посторонние предметы, почесывать голову, потирать нос, дергать за ухо.

Жест педагога должен быть ограниченным и сдержанным, без резких взмахов и острых углов. Предпочтительны круглые жесты и скупая жестикуляция.

Различают жесты описательные и психологические. Описательные жесты изображают, иллюстрируют ход мыслей. Они менее важны, но встречаются чаще. Гораздо важнее психологические жесты, выражающие чувства. Например, говоря: «Будьте добры», мы поднимаем кисть руки на уровень груди ладонью кверху, чуть подавая ее от себя.

Следует учесть, что жесты, как и другие движения корпуса, чаще всего предупреждают ход высказываемой мысли, а не следуют за ней.

Чтобы общение было активным, следует иметь открытую позу: не скрещивать руки, повернуться лицом к детям, уменьшить дистанцию, что создает эффект доверия. Рекомендуются движения вперед и назад по отношению к группе детей, а не в стороны. Шаг вперед усиливает значимость сообщения, помогает сосредоточить внимание аудитории. Отступая назад, говорящий как бы дает отдохнуть слушателям.

Мимика – искусство выражать свои мысли, чувства, настроения, состояния движением мускулов лица. Нередко выражение лица и взгляд оказывает на детей более сильное воздействие, чем слова. Жесты и мимика, повышая эмоциональную значимость, способствуют лучшему ее усвоению.

Дети «читают» лицо педагога, угадывая его отношение, настроение, поэтому лицо должно не только выражать, но и скрывать чувства. Не следует нести к детям маску домашних забот и неурядиц. Нужно показать на лице и в жестах лишь то, что относится к делу, способствует осуществлению учебно-воспитательных задач.

Конечно, выражение лица должно соответствовать характеру речи, отношений. Оно, как и весь внешний облик, должно соответствовать характеру речи, отношений, должно выражать уверенность, одобрение, осуждение, недовольство, радость, восхищение, безразличие, заинтересованность, возмущение в десятках вариантов. Широкий диапазон чувств выражает

улыбка, свидетельствующая о духовном здоровье и нравственной силе человека. Выразительные детали мимики – брови, глаза. Поднятые брови выражают удивление, сдвинутые – сосредоточенность, неподвижные – спокойствие, равнодушие, находящиеся в движении – восторг.

Наиболее выразительны на лице человека глаза. Педагогу следует внимательно изучить возможности своего лица, умение пользоваться выразительным взглядом, стремиться избегать чрезмерной динамичности лицевых мускулов и глаз («бегающих глаз»), а также безжизненной статичности («каменное лицо»). Взгляд воспитателя должен быть обращен к детям, создавая визуальный контакт. Надо избегать обращения к стенам, окнам, потолку. Визуальный контакт является техникой, которую необходимо сознательно развивать. Нужно стремиться держать в поле зрения всех детей.

### **Вопросы**

1. Назовите экспрессивно-механические средства общения.
2. Перечислите виды средств общения.

## **2.5. Позии личности в общении**

В процессе общения взрослые и дети могут занимать по отношению друг другу разные позиции. Это могут быть позиции «сверху», «снизу», «рядом», «в стороне» и т. д. Обычное представление о взаимных позициях взрослого и ребенка сводится к тому, что ребенок должен быть послушен взрослому, должен у него учиться, то есть находиться в позиции «снизу».

Вместе с тем в последние годы все привыкли к тому, что, когда речь заходит о педагогическом процессе, то самой правильной, желательной и обоснованной для взрослого по отношению к ребенку является позиция демократического сотрудничества, позиция «на равных», а не авторитарная, подавляющая, бесосновно что-то предписывающая.

В то же время каждому педагогу и родителю понятно, что без позиции «сверху», то есть без прямого руководства, прямого обучения и оберегания ребенка от всяких опасностей, от

всяких несчастных случаев нельзя построить жизненно разумный воспитательно-образовательный процесс. Дети и сами очень часто обращаются к взрослому как к более сильному, знающему, умелому и авторитетному человеку. В то же время, дети тяготеют к чрезмерной опеке, неотступным руководством и поучениями, которые взрослый преподносит им из этой позиции «сверху», остается непонятным, как быть со столь обычной в образовательных учреждениях и в семье позицией взрослого «сверху»? Как к ней относиться? Как ею пользоваться?

С другой стороны, не совсем ясно, как реализовать в условиях детской группы или учебного класса позицию «рядом». Легко сказать – «быть вместе с детьми, рядом с ними». Многие педагоги, которые пробовали перейти в своей работе к новым формам и методам, сталкивались с тем, что, как только они покидают привычную позицию, собрав, по возможности, на себе и на своих действиях все их внимание, то почва уплывает у них из-под ног. Дети, почувствовав свободу, начинают активно исследовать ее границы и единственным спасением, как для взрослого, так и для ребенка – оказывается бегство назад, в привычные для педагога и детей не приносящие им радости, однако безопасные пределы позиции «взрослый сверху – дети снизу».

Что же такое позиция «взрослый рядом с ребенком»? Когда она в действительности бывает, откуда берется, как сочетается с другими позициями общения? Правда ли, что она самая главная и самая полезная для развития ребенка и построения его отношений с взрослыми? А как это бывает в детском общении, без взрослых, какие там бывают позиции? А в общении взрослых между собой, без детей?

Если мы зададим себе вопрос, когда взрослый совершенно реально чувствует себя не «рядом», а «слитым» с ребенком, живущим с ним единой жизнью, то ответ будет очень простым и очевидным. Это бывает с любой мамой, пока ее ребенок еще совсем маленький – от рождения до двух–трех лет. По отношению к такому малышу нет нужды становиться в какие-либо позиции уже хотя бы потому, что сам малыш еще совершенно не способен встать в дополнительную позицию. Что толку руководить годовалым ребенком, поучать его, объяснять ему какие-либо истины из позиции «сверху», когда нужно просто быть

вместе с ним, став его частью и сделав его своей частью при одновременном сохранении самобытности каждого?

Базовая стадия развития человеческого общения получила в психологии название сознание типа «пра-мы». В максимальной мере она реализуется в младенческом возрасте, в то время, когда общение является ведущей деятельностью ребенка и в его русле происходит психическое развитие. Эта форма общения вместе с присущей ей специфической позицией «пра-мы» дает, расцепляясь, разные варианты взаимных позиций взрослого и ребенка. Это происходит по мере того, как ребенок приобретает опыт общения и научается отделять себя от окружающего его мира, в том числе, от других людей.

Какая же позиция по отношению к взрослому возникает у ребенка первой – «сверху» или «снизу»? Казалось бы, первой должна появляться позиция «снизу», но в реальности это не так. Маленький ребенок, дошкольник, определенно более склонен требовать, чем просить. Там, где все происходит «по-хорошему», без капризов и необоснованных требований, ребенок еще не выходит за рамки позиции «пра-мы», в этом нет нужды. Позднее, в дошкольном возрасте, он способен произвольно вставать в позицию просящего, использовать разные «волшебные» слова и вообще при желании вести себя демонстративно хорошо. Требование же в отличие от просьбы – акт более непосредственный, вытекающий из аффективно окрашенного желания или намерения, свойственно именно маленьким детям, впервые утверждающем свое «я». Вместе с тем требование – это симптом осмысления своего отношения к взрослому как источнику возможного удовлетворения желания.

Зарождаясь в раннем детстве и проходя различные стадии становления в дошкольном и младшем школьном возрасте, умение ребенка принимать и общении позиции «сверху» и «снизу» совершенствуется. Динамика овладения этими позициями в общении ребенка с другими детьми несколько отличается от того, что происходит в его общении с близкими взрослыми. Если при общении с взрослым ребенок сперва научается требовать и только потом просить, то в общении с детьми происходит все наоборот, ребенок раньше начинает ориентироваться на детей старше себя. Они привлекают малыша, ему



бесконечно интересно все, что они делают, он стремится им подражать, он занимает в общении с ними позицию учащегося, подстраивающегося «снизу». Однако происходит это на основе уже сложившегося умения быть «сверху», «над» взрослым, умения добиться чего-то с его помощью, подчинив его действия своей воле. Осмысленное подчинение возможно только тогда, когда произошло понимание, как с помощью другого достичь желаемого результата.

Если в играх со старшими детьми, а потом в со-деятельности со сверстниками привлекательность результата заключается для трех–четырёхлетнего, да и для более старшего ребенка в самом общении, то в случае контактов с взрослым к этому времени самооценности в общении уже не обеспечивает готовности ребенка подчиниться.

При общении с взрослым для того, чтобы ребенок стал чему-то активно учиться, выполнять какие-либо требования, ориентироваться на руководящего общей деятельностью взрослого, нужно, чтобы эта деятельность была для ребенка интересна, чтобы ему хотелось в ней участвовать. Необходим общий контекст совместной деятельности, равно актуальный для взрослого и для ребенка.

В рамках контекста общей деятельности увлеченные ею ребенок и взрослый неоднократно меняют позиции «снизу» и «сверху». То же самое происходит у подросткового ребенка при общении с другими детьми. Он начинает активно занимать позицию «сверху» по отношению к детям младше или личностно слабее себя, продолжая с удовольствием и интересом ориентироваться на старших или более бойких, умелых и популярных детей, на их дела и игры, активно подражая им и участвуя у них. В результате к концу дошкольного возраста у ребенка складывается способность к внеситуативному, произвольному общению с взрослыми другими детьми, реализуемая в различных играх и занятиях.

А что же происходит с позициями «рядом» и «вместе»? Приобретают ли они новые формы или так и остаются сохранившимся с младенчества рудиментом позиции «пра-мы». Необходимо сказать, что позиция «пра-мы», уступая главенство другим формам и позициям общения, сохраняет актуаль-

ность не только в дошкольном, но и в младшем школьном возрасте, а у некоторых детей и дольше. Она используется учителями при индивидуальной работе с детьми, имеющими трудности в обучении. Например, волшебное действие может оказать рука, лежащая на плече или голове не уверенного в себе школьника, выполняющего трудное задание в тетради. Эта рука – знак общности, единства с взрослым, защищенности, которую дает позиция «пра-мы».

На основе становления произвольности общения появляется позиция делового предметного общения, которую можно условно назвать партнерской. По своей сути это позиция «на равных», хотя психологический анализ наверняка позволит выделить в ней микрофазы позиций «снизу» и «сверху» и у того, и другого партнера. Такое партнерское общение возникает вместе с развитием коллективно-распределенных форм детской игры. Одновременно с коллективными формами игры развиваются и коллективные формы продуктивной деятельности: музицирования, бытового детского труда, предшкольные коллективные формы обучения. Все эти ситуации – почва для формирования и реализации партнерского делового общения «на равных». Основным диагностически значимым признаком, по которому можно определить, что ребенок владеет партнерским общением, является переход к играм с правилами.

Партнерское общение при коллективно-распределенной деятельности в детской группе, классе или просто в дворовой компании дает в результате то, что обычно называют коллективным субъектом деятельности. Это высшая форма общности и общения, которая, по сути дела, является возвратом к ситуации «пра-мы», только на новом, высшем уровне ее развития. Это такое «пра-мы», которое возникает не до, а после освоения всех возможных позиций и их опроизволивания. Оно включает и себя все позиции в свернутом, потенциальном виде. В этом случае любые дополнительные друг к другу или не зависимые друг от друга позиции могут развернуться при необходимости и любой момент.

Следует упомянуть еще один вид позиции в общении – нарочитую отстраненность взрослого по отношению к ребенку. На первый взгляд такая позиция вовсе не подразумевает обще-

ния. Но это не совсем верно. Так, присутствие в классе учителя, демонстративно занятого своим делом, но готового прийти на помощь тому, кто в этом нуждается, очень значимо для детей. Вполне возможно, что никто из них и не подойдет к нему с вопросами, но они будут чувствовать себя увереннее, чем, если бы они остались одни с заданием. То же можно сказать о маме или бабушке, которая сидит с шитьем около ребенка, делающего уроки, рисующего, что-то мастерящего. Она здесь, она видит краем глаза, как у него идут дела, и он знает это, ориентируется на нее и ее отношения к происходящему.

Позиция демонстративной отстраненности является для ребенка потенциальным источником разворачивания общения в любых доступных ему позициях. Ее актуальность для ребенка – это результат долгого пути развития общения.

Позиции в общении у взрослого человека включают все те стадии и этапы, которые реализовывались у ребенка в его развитии. Взрослый умеет произвольно использовать их в построении своего общения с разными партнерами. Если у взрослого человека есть трудности в общении, это означает, что в свое время, в детстве, соответствующая стадия развития общения почему-то оказалась не прожитой им полноценно и этот пробел продолжает сказываться в его жизни.

### **Вопросы**

1. Что такое позиция в общении?
2. Перечислите позиции в общении с детьми дошкольного возраста.

## **2.6. Многопозиционность педагогического общения**

Наиболее часто встречающейся формой общения в детских учреждениях является общение педагога с группой детей. Как правило, такое общение демонстрирует позицию взрослого «сверху». И его отличительные черты – фронтальность и вербальность. Педагог стоит перед группой детей, громким голосом давая им задание, что-то объясняя, что-то сообщая. Такая позиция хороша, когда нужно задать контекст будущего дей-

ствия, или наоборот подвести итоги проделанной работы. Однако дети не могут долго находиться в позиции «снизу» и отвлекаются, «выпадают» из общего действия, поэтому для более эффективной работы нужно, чтобы педагог использовал в общении с детьми и все остальные позиции.

Позиция взрослого «снизу» необходима, когда воспитатель или педагог хочет вызвать инициативные действия детей, чтобы помочь им лучше усвоить материал или проверить понимание какого-либо вопроса. Для этого он может изобразить «незнайку» или «неумейку», может просить детей объяснить ему что-то, научить его чему-то. Дети с радостью включаются в эту игру и закрепляют полученные знания. Общение в этой позиции может быть, как вербальным, так и невербальным, как групповым, так и микрогрупповым, и индивидуальным. Для успешного использования этой позиции общения взрослый должен быть уверен в том, что у детей есть задел, что они готовы самостоятельно справиться с деятельностью и «руководить» при этом взрослым. Очень хорошо удается работа в такой позиции, если в группе есть второй взрослый, который подыграет, не оттесняя, а вовлекая детей.

Позиция «на равных» имеет смысл, когда контекст деятельности уже задан и требуется обсуждение и выполнение поставленной задачи. Сюда можно отнести и партнерские взаимоотношения, когда происходит постоянная смена позиций «сверху» и «снизу» (что-то попросил – позиция «снизу», что-то подсказал – позиция «сверху»), а в среднем получается позиция «на равных». Общение может быть вербальным и невербальным, например, вербальным в процессе обсуждения и невербальным во время совместного действия.

Часто при работе с группой используется позиция демонстративной отстраненности. При этом взрослый, находясь в одном помещении с детьми, занятыми делом, не участвует в нем, увлеченный чем-то своим. Его присутствие важно для детей, они все время чувствуют, что могут обратиться за помощью, что взрослый с ними, все видит и относится к происходящему определенным образом. Эта позиция потенциально содержит в себе возможность выхода в любую другую позицию общения.

В общении педагога с детьми возможно также и «отсутствие» позиции, что является высшим пилотажем в педагогическом об-

щении, но, естественно, без ущерба для воспитательно-образовательной работы. Это допустимо лишь при наличии высокоорганизованной группы, которая способна без помощи воспитателя или учителя оставаться в контексте действия. Это бывает, когда все дети и взрослый увлечены одним, важным для всех делом, им все ясно в их работе и нет нужды руководить кем-то, учить кого-то, просить у кого-то помощи, кого-то слушаться.

В процессе общения взрослые и дети могут занимать по отношению друг другу разные позиции. Это могут быть позиции «сверху», «снизу», «рядом», «в стороне» и т. д. Обычное представление о взаимных позициях взрослого и ребенка сводится к тому, что ребенок должен быть послушен взрослому, должен у него учиться, то есть находиться в позиции «снизу».

Чаще всего воспитатель – этот тот человек, который все умеет, все знает и всему может научить. Но иногда роль ведущего может взять на себя и ребенок. И вот идет совместная беседа, обсуждение того, как быть, как лучше сделать, что будет хорошо, а что плохо. Воспитатель может быть на равных с ребенком, даже когда он его учит. Работая с детьми, взрослый убеждается, что изменяются не только дети, но и сами взрослые.

## **Вопрос**

1. В чем заключается многопозиционность педагогического общения?

## **2.7. Дистанция общения**

Что же такое дистанция общения? Обратимся к методу «психологической скульптуры». Представьте себе (а лучше попробуйте это проделать, например, с методистом вашего детского сада), что вы и ваш партнер сидите друг против друга на удобном для вас и для него расстоянии и между вами завязывается интересный разговор. И вот когда вы уже почувствуете расположение к своему собеседнику и у вас возникнет с ним контакт, вдруг некая сила отодвинет ваши стулья на расстояние 3–4 м друг от друга. Что при этом почувствуете вы, ваш собеседник? Захочется ли вам продолжать разговор? Легко ли это будет сделать?

Возможно, вам и захотелось бы продолжения: ведь разговор был интересным, но разговаривать наверняка станет труднее – придется напрягать голосовые связки. Может быть, вы даже поменяете позу, стремясь как бы приблизиться к собеседнику. Удастся ли вам при этом сохранить контакт с собеседником, до конца обсудить интересующий вас вопрос, или разговор угаснет, не закончившись? Вполне возможно, что физические неудобства приведут к неудобствам психологическим: психологический контакт при такой дистанции нарушился – говорить расхотелось.

А теперь постарайтесь припомнить: не приходилось ли вам испытывать неприятные чувства, когда вы пришли в кабинет «большого начальника» и тот предложил вам сесть в другом конце комнаты? Не показалось ли вам тогда, что лучше побыстрее «унести ноги», поскольку из этого визита все равно ничего хорошего не получится – контакта не будет (если, конечно, вы не пересядете «самовольно»)? А вы сами никогда не пытались завести откровенный разговор с ребенком или с кем-нибудь из родителей ваших воспитанников, находясь с ним в разных концах комнаты? Или так: вы сидели за своим столом, а ваш собеседник (ребенок или взрослый) стоял, например, в раздевалке?

Итак, каков же вывод? Оказывается, когда дистанция между собеседниками физически (метрически) велика, контакт между ними вряд ли возможен.

Но только ли дело в том, чтобы подойти поближе прежде, чем начать разговор? Конечно, нет. У понятия «дистанция общения» не менее глубокий психологический смысл, чем у понятия «позиция общения». Вспомните: ребенок совсем мал, он целиком зависит от вас – естественно, дистанция общения между вами очень короткая. Но малыш растет и наступает такой момент, когда он заявляет: «Я сам!» (этот момент настолько важен, что он обозначается психологами как возрастной кризис 3–4 лет.) Ребенок твердит эти слова к месту и не к месту, даже когда явно не в состоянии обойтись собственными силами. В чем же дело? Ребенок глуп? Вовсе нет. Он хочет сделаться более самостоятельным и свободным, т. е. увеличить дистанцию между собой и взрослым. И если взрослый не понимает этого, то не только невозможен контакт между ним и ребенком, но и неизбежны конфликты. Быть вместе не значит

нарушать свободу другого. Нарушение свободы как раз и ведет к нарушению контакта. Дистанция общения должна быть именно такой, чтобы обеспечивать для его участников контакт и свободу одновременно, свободу действовать так, как считаешь нужным, целесообразным, в конце концов, так, как хочется поступить в данной ситуации, конечно, не забывая о свободе остальных участников взаимодействия. При этом у ребенка не должно быть и чувства одиночества, чувства заброшенности – тех чувств, которые не возникают, если с окружающими действительно есть контакт.

Сложность – и очень большая – для воспитателя состоит в том, чтобы правильно определить дистанцию общения и в отношении всей группы, и в отношении каждого ребенка в отдельности. Эта сложность еще усугубляется тем, что для разных ситуаций общения, для разных видов деятельности и уж тем более для разных детей дистанция взаимодействия с взрослым разная. Например, в вашей группе наверняка есть дети, которые всегда стремятся «приласкаться» к вам, стараются чаще попадаться вам на глаза, садиться к вам поближе. Они готовы исполнить все, что вы скажете, доверить вам свои самые сокровенные тайны, хотя вы как будто и не давали им для этого особого повода, ничем их не выделяли, держали себя с ними так же, как и со всеми.

Такие дети вовсе не «подлизы» и не «липучки» – просто в общении с вами они нуждаются в более короткой дистанции. А есть и другие, которые, наоборот, стараются держаться подале от вас, хотя, казалось бы, вы их никогда не отталкивали. Тем не менее, дети, принадлежащие к этой группе, избегают вашей ласки, физического контакта с вами и чувствуют себя уютнее, когда находятся немножко поодаль. В чем же дело? Но ведь есть и взрослые, которые избегают «фамильярностей». И наверное, вы не осуждаете их за это?

Интересно, какие дети «удобнее» для вас: любители короткой дистанции или же длинной? Вполне возможно, что и не те и не другие, а такие, дистанция общения с которыми может быть средней, т. е. не короткой и не длинной.

А как вы поступаете с «неудобными» для вас детьми? Стараетесь «подтянуть» их к средней дистанции общения? Смеем

надеяться, что вы уважаете особенности характера других людей, не стремитесь их «сломать», причесать под одну гребенку, а подходите к каждому индивидуально. Да ведь и у детей со средней дистанцией общения бывают минуты, когда они не подпускают вас к себе или, наоборот, «липнут» к вам. Как быть с ними в таких случаях? Выводить на среднюю дистанцию? Или, может быть, это симптом, над которым вам нужно задуматься?

А какую дистанцию общения предпочитаете вы сами. Где вам удобнее сидеть, разговаривать с начальством? с коллегами по работе, с друзьями? Куда вы садитесь во время производственных совещаний, педсоветов – поближе к ведущему или подальше от него? А где вам было уютнее сидеть на лекциях, на семинарах в институте или в училище, во время уроков в школе – ближе к преподавателю или подальше от него.

Хочется предложить вам еще несколько вопросов. Как вы предпочитаете, чтобы люди обращались к вам: «на ты» или «на Вы»? Возможно, вы ответите, что с разными людьми и дистанция общения разная. Ну а когда вы только знакомитесь с человеком, какой дистанции, какого общения вы ожидаете от него? Как вы чувствуете себя, когда ошибаетесь? Например, вы ожидали, что к вам отнесутся уважительно, с почтением, а с вами вдруг, что называется, запанибрата? Или, наоборот, вы ждали дружеского, теплого «ты», а к вам вдруг официально и холодно «на Вы». И как вы сами предпочитаете обращаться к людям: при первом же знакомстве запросто «на ты» или же начинаете издали? Готовы ли вы быстро прийти к дружеским отношениям, или этот путь для вас труден и долг? Что вы испытываете, когда вам кажется, что вас с этим слишком торопят, когда не принимают вашего расположения, когда хотят «поставить на место», подтянуть к некоему среднему для вашего партнера по общению уровню?

Возвращаясь к «детской» теме, трудно удержаться, чтобы не процитировать Я. Корчака: «Одна из грубейших ошибок – считать, что педагогика является наукой о ребенке, а не о человеке».

Сколько детей в вашей группе, возможно, столько и дистанций общения, на которой каждый из них будет чувствовать себя свободным и в то же время ощущать необходимый контакт



с вами. И именно воспитатель ответствен за выбор: он выбирает подходящую для той или иной конкретной ситуации дистанцию общения с ребенком. При этом очевидно, вы должны позаботиться и о себе: соблюсти нужную и удобную для вас меру свободы и контакта с каждым ребенком. Это неправда, что педагогу следует думать о себе в последнюю очередь. Наоборот, воспитатель должен заботиться, чтобы не только детям, но и ему самому было комфортно. Если взрослый испытывает дискомфорт, можно ли поручиться, что его взаимодействие с детьми будет для них приятно и полезно?

Может быть, вас мучает вопрос, как установить дистанцию общения во время занятий со всей группой, чтобы и вы, и каждый ребенок чувствовал собственную свободу и в то же время находился в контакте с вами и другими детьми. Для этого надо продумать каждую мелочь: как разместить детей и какое место занять самому, как должен действовать каждый ребенок (имеется в виду, конечно, не предписывание конкретного действия, а обеспечение некоторого, достаточно широкого диапазона разного рода действий, в наибольшей мере присущих и полезных каждому, оказывающих на него развивающее влияние), как и когда обратиться к тому или иному воспитаннику. Надо учесть еще и то, что контакт, не противоречащий личной свободе, должен быть у каждого ребенка не только с вами, но и у всех детей друг с другом.

Всегда ли это возможно? Конечно, нет. Безусловно, нередко в силу разных обстоятельств ограничивается свобода, нарушаются или не устанавливаются вовсе контакты. Это неизбежно не только в вашем взаимодействии со всей группой детей, но и в общении с каждым ребенком, в общении детей друг с другом. Возможно, бывают случаи, когда вы намеренно ограничиваете чью-то свободу или контакты с другими, специально устанавливаете короткую или длинную дистанцию взаимодействия. Но чрезвычайно важно при этом понимать, что именно происходит, к чему это может привести, как преодолеть нежелательные эффекты.

Итак, если вы в своем общении с детьми стремитесь придерживаться личностно ориентированной модели, то, очевидно, преобладающей дистанцией будет такая, которая позволит

каждому в группе чувствовать контакт с окружающими и одновременно личную свободу. Именно такую дистанцию характеризует уже известный вам принцип «не рядом и не над, а вместе». Но «вместе» означает еще и в одном «пространстве», которое является общим, интересным для каждого из взаимодействующих. Подлинный контакт невозможен, если каждый, взаимодействуя, общаясь с другими, находится в своем, а не в общем «пространстве».

### **Вопросы**

1. Что такое дистанция общения?
2. Каковы правила установления дистанции общения?

## **2.8. Пространство общения**

Попробуйте, разговаривая, отвернуться от своего собеседника, и пусть он сделает то же самое. А теперь, внимательнейшим образом рассматривая то «пространство», которое оказалось перед вашими глазами, продолжите разговор. Не так уж это и легко, правда, если перед вами разные «картинки». А ведь с детьми мы, находясь в разных «позициях», всегда видим разные «картинки».

Более того, взрослые и дети часто под одними и теми же словами усматривают совершенно разный смысл. Как вы думаете, что, например, дети понимают под самостоятельностью? В самом деле, вы наверняка считаете необходимым, чтобы ваш воспитанник стал более самостоятельным: научился одеваться, умываться, играть и убирать игрушки, сам ухаживал бы за цветами, готовил бы материал к занятиям, а затем убирал бы его и т. п.

А теперь представьте себе, что вы – ребенок, которому говорят: «Ты должен быть самостоятельным!» Что вам при этом приходит в голову? Поймете ли вы, чего от вас хотят взрослые?

Попробуйте сыграть с вашими коллегами в игру, которая называется «Что кому нужно?». В ней могут принимать участие от 6 до 12 человек. Наметив сообща те задачи воспитания и обучения, которые они ставят перед собой как педагоги (родители), игроки разбиваются на две команды – взрослые и де-

ти. Рассмотрев каждую из выбранных задач, та и другая команда должны объяснить, что «видят» взрослые, что им «нужно» и что «видят» дети.

Вот ответы, которые дали взрослые и дети в одной из таких игр (в ней игроками было намечено 10 задач).

1. Развивать самостоятельность и инициативу.
2. Развивать познавательные интересы.
3. Научить сочувствовать, сопереживать всему окружающему.
4. Формировать культуру общения.
5. Передать способы познания мира.
6. Развивать творческие способности.
7. Формировать умение преодолевать трудности.
8. Формировать умение различать в собственных поступках хорошее и плохое.
9. Развивать физическое и психическое здоровье детей.
10. Установить отношения сотрудничества между родителями, воспитателями и детьми.

Пояснение взрослыми своей *первой задачи*.

Взрослые: под самостоятельностью мы понимаем следующее: ребенок обслуживает себя сам – он играет, убирает игрушки, ухаживает за растениями и животными в уголке природы, проявляет самостоятельность во время занятий. Мы не хотим, чтобы ребенок проявлял инициативу, например, уходя из детского сада домой без ведома воспитателя.

Дети: а мы хотим не того. Мы вовсе не хотим убирать игрушки, книги, еще что-то, играть сами. Мы хотим, чтобы с нами играли и убирали. Зато мы вот какие самостоятельные: что хотим, то и делаем!

А вот диалог о *познавательном интересе*.

Взрослые: мы хотим, чтобы ребенок был любознательным, задавал вопросы, а мы на них по возможности отвечали.

Дети: мы хотим весь мир попробовать, пощупать, понюхать. Особенно нам интересно то, что на помойке, в земле. Мы не хотим на словах, мы хотим на вкус, на запах, на ощупь. Вопросы мы тоже хотим задавать: что вы ели на обед? Что у кошки внутри? Почему деревья растут, а столбы – нет? И много других.

*Способы познания мира дети и взрослые*, естественно, тоже понимают по-разному.

Взрослые: научить наблюдению, сравнению так, чтобы ребенок умел видеть, слышать.

У детей сливаются познавательный интерес и способы познания мира и к этому присоединяется еще познание мира через общение со сверстниками («Лене Рома такое рассказал!»).

А вот мнения взрослых и детей *об умении сочувствовать, сопереживать*.

Взрослые: мы хотим, чтобы ребенок сопереживал своему товарищу, когда тот попадает в беду, сопереживал живому, не уничтожал его (червячка только рассматривает, держа на ладошке, но не наносит ему никакого вреда), сопереживал литературным героям при чтении рассказов, сказок, стихов, эмоционально реагировал на музыкальные произведения.

У детей получились такие диалоги: Лена: «Мне было очень жалко Лару. Я ее обняла, а она почему-то заплакала». Лара: «Конечно, она мне голову та-ак сжала – ужас как больно!». Таня: «А я кошку свою очень люблю и всегда жалею! Но она почему-то тогда очень громко кричит и царапается». Люся: Наверное, она пить хочет. Надо ей молочка дать. Я своей кошке всегда даю попить – прямо из моей чашки, только когда никто не видит, конечно. Мама не разрешает: она кошку не любит. Она ей отдельно наливает».

Аналогичными были высказывания обеих сторон относительно других задач воспитания.

Что же оказывается? Между детьми и взрослыми все время возникают противоречия. Те и другие постоянно находятся в разных «пространствах», каждый – в своем. Как преодолеть эти противоречия? Как найти общее «пространство», в котором дети и взрослые смогут быть вместе? Об этом должен позаботиться педагог. Ведь ребенок не знает (и вовсе не обязан знать!) тонкостей этих различий – он просто живет в своем «пространстве», особенном для нас, взрослых. Кстати, оно требует не меньшего (и даже большего!) уважения, чем «пространство» взрослого. Очевидно, было бы неверно принуждать ребенка «перейти» в «пространство» взрослого. Да и вряд ли это получится. Хотя совсем нетрудно представить себе такую весьма часто наблюдаемую ситуацию, когда воспитатель говорит: «Приготовьтесь к занятию. Все сели!». При этом он может да-

же достичь внешнего эффекта: действительно все пришли и сели туда, куда им было указано. Но это вовсе не означает, что каждый из детей действительно присутствует там, где его хочет видеть взрослый. В самом деле, мысленно он может быть где угодно: в своей незаконченной игре, в замысле незавершенного рисунка, в сказке, в картинке, которую он только что с удовольствием рассматривал, в своих воспоминаниях или планах.

А вы всегда можете по чьему-то указанию «свыше» сразу оторваться от своих мыслей или занятий? У вас такое указание никогда не вызывает досады, даже помимо вашей воли, на того, от кого оно исходит, или на ту ситуацию, которая вынуждает вас отвлечься от интересного дела? С каким чувством вы приступаете к тому делу, на которое вынуждены переключиться? С не очень приятным, верно? Особенно если вы не ожидали этого перехода, не планировали его для себя, да еще и не видите в нем особой необходимости, а от вас требуется проделать его быстро, немедленно, сейчас же! Контакт невозможен, правда? Вы как будто даже с трудом понимаете тот язык, на котором с вами говорят. И возможно, возникает мысль: «Да оставьте вы меня в покое! Мне бы ваши заботы!».

Иное дело, если вы сами запланировали переход к другой деятельности или же осознаете его необходимость. Или вам дается время, чтобы не резко, а постепенно перейти в другое – пока чужое для вас «пространство» и освоиться в нем. Наверное, еще лучше вы себя будете чувствовать, если при этом учитываются и ваши пожелания, т. е. «пространство», в которое вам надо перейти, не совсем чужое – в нем есть знакомые, приятные вам черты. Иначе говоря, это «пространство» оказывается общим для вас и тех людей, с которыми вы взаимодействуете, общаетесь (общаться – от слова общий). В вашей власти внести эти черты в ваше общение с людьми так, чтобы оно было приятно и им, и вам. А способен ли на это ребенок? Или вам надо прийти ему на помощь в отыскании общего «пространства», чтобы оно было интересно, значимо и для малыша, и для вас? А может быть, иногда будет лучше оставлять ребенка в покое в его «пространстве»? Это как раз и окажется самым развивающим взаимодействием в данной ситуации! А в другой ситуации, может быть, целесообразнее, наоборот,

постараться привлечь малыша в ваше «пространство», но только так, чтобы ему самому этого захотелось, чтобы он сам стремился туда войти.

Итак, мы, кажется, пришли к выводу, что очень важно, чтобы и вам, и детям хотелось быть вместе, в одном «пространстве», так, чтобы чувствовался взаимный контакт, не нарушающий в то же время свободу и равенство позиций. Иными словами, чтобы вы и дети были «не рядом и не над, а вместе», то есть как можно чаще выбирали лично ориентированную модель взаимодействия друг с другом.

### **Вопросы**

1. Что такое пространство общения?
2. Приведите примеры, иллюстрирующие понятие пространства общения.

## **Глава 3. Взаимодействие педагога дошкольного образования с семьями воспитанников**

### **3.1. Технологии партнерского взаимодействия с родителями воспитанников**

*Когда вам предлагают стать партнером, не всегда понятно, что за этим стоит...*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки от 17.10.2013 № 1155) предусматривают тесное взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Начало нового тысячелетия связано с разработкой новой философии в работе с семьей. Современная российская семья представляет собой динамично изменяющуюся структуру, требующую поиска новых форм взаимодействия. Современные родители образованны и достаточно осведомлены в вопросах воспитания и обучения, имеют доступ к печатной продукции педагогического содержания и современным электронным ресурсам. Это накладывает большие требования к компетенции педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Практика сотрудничества государственных образовательных учреждений с родителями долгие десятилетия развивалась в рамках функции просвещения, при этом был накоплен положительный опыт повышения педагогической культуры родителей. Вместе с тем возникли и трудно разрешимые противоречия: современная семья не воспринимает педагогические нотации и монологическую направленность общения. Чрезмерный акцент и увлеченность некоторых педагогических коллективов рационалистическим подходом в сотрудничестве часто проявляется в том, чтобы «напитать знаниями родителей», как говорится, впрок, без учета потребностей конкретной семьи. При этом перекося в сторону формального отношения к работе с семьей соотносится с утраченной своей актуальностью формой родительского всеобуча.

Такой подход затрудняет возможность эффективного и комплексного влияния на компетентность родителей. Между тем важно выстроить подлинное доверие и партнерство с семьей на основе стратегии диалога и сотрудничества специалистов дошкольного учреждения и родителей. Вектор работы с современной семьей изменился с «пропаганды и просвещения» в сторону диалога, партнерских отношений и сотрудничества.

*Сотрудничество* с современной семьей предполагает не только взаимные действия, но и взаимопонимание, взаимопознание, взаимовлияние. Чем лучше знают и понимают партнеры друг друга, тем больше у них возможностей для формирования положительных личностных и деловых отношений для того, чтобы прийти к согласию, договориться о совместных действиях. Инициатором установления сотрудничества должны быть, на наш взгляд, педагоги дошкольного учреждения, поскольку они профессионально подготовлены к образовательной работе, следовательно, понимают, что успешность зависит от согласованности и преемственности в деятельности всех субъектов воспитания в режиме социального партнерства.

Термин *«социальное партнерство в образовании»*, как и сама деятельность, получили полноправное признание в современной России сравнительно недавно. Оценка опыта взаимодействия показала, что социальное партнерство помогает направлять ресурсы дошкольного образовательного учреждения на развитие совместной деятельности с семьей. При этом семья выступает не как объект воздействия, а как равноправный субъект совместной образовательной деятельности, имеющий свой запрос, свои ресурсы, свой определенный уровень компетентности в вопросах воспитания и обучения дошкольников. Безусловно, названные категории носят индивидуальный вектор сформированных основ педагогической культуры современных родителей, не учитывать который было бы большой ошибкой.

Педагогическая культура традиционно понимается как особый уровень педагогической подготовленности родителей, который отражает степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного воспитания. У каждой семьи свой уровень педагогической культуры, который необходимо учиты-



вать в выборе форм и методов взаимодействия. Адресность – залог успешной работы с современной российской семьей.

Характеризуя формы *диалога*, А. С. Роботова рекомендует выстраивать сотрудничество так, чтобы оно могло быть максимально индивидуальным и посильным для каждой категории семьи. Как правило, детский сад направляет свои усилия на коллективное сотрудничество с родителями, не учитывая индивидуальные особенности каждой конкретной семьи (материнская, многодетная, проблемная и т. д.). Современный родитель требователен к качеству предлагаемых услуг, в том числе в области информационно-просветительской и консультативной помощи. Отвечать запросам различных категорий семей не просто, так как к каждой из них требуется найти психологический подход, наладить доверительные отношения.

Сотрудничество педагогов и родителей предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон с учетом их индивидуальных возможностей и способностей. Социальное партнерство позволяет действовать эффективно и успешно, имея в виду приоритетную перспективу, общую для партнеров, эффективно координировать совместную деятельность с ясным пониманием своей ответственности. Важнейшим способом реализации сотрудничества педагогов и родителей является организация их совместной деятельности, в которой родители не пассивные наблюдатели, а активные участники процесса.

Оригинальная система взаимодействия с родителями разработана И. А. Хоменко, которая утверждает, что: с одной стороны, взаимодействие образовательного учреждения и родителей выстраивается как общение равноправных партнеров во влиянии на ребенка; с другой стороны, родители выступают в роли учеников. Соответственно «педагог» должен не только владеть современными особенностями семейного воспитания, но и уметь донести эти знания в *деликатной форме*, а также помочь родителям встать на путь осознанного взаимодействия с ребенком.

Такая модель последовательных этапов работы с родителями (И. А. Хоменко) включает: информирование родителей; просвещение и консультирование; обучение; совместную деятельность.

Возможности развития образования в России с помощью партнерства строятся на следующих механизмах: открытость и сотрудничество; упор на развитие, общение и обмен идеями; разработанная философия образования и подход к развитию сообщества; предоставление родителям возможности принимать участие в процессе образования и дошкольной жизни их детей; увеличение количества и качества образовательных услуг, предоставляемых в сообществе.

### **Вопросы**

1. Перечислите виды технологий по взаимодействию с родителями воспитанников.
2. Раскройте особенности современных технологий взаимодействия с родителями.

### **3.2. Сотрудничество с семьями воспитанников**

В основе взаимодействия дошкольного учреждения и семьи лежит сотрудничество, т. е. совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, средств, предмета деятельности во времени в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем и прогнозирование новых целей, задач и результатов.

Исследования О. Л. Зверевой констатируют, что не все педагоги компетентны в вопросах организации взаимодействия и сотрудничества с современной семьей. Многие откровенно заявляют, что испытывают сложности в налаживании контактов и осуществлении взаимодействия с родителями; не хватает мастерства, опыта, такта и т. п. Некоторые педагоги отмечают, что понимают необходимость в установлении контактов, но не знают, как это осуществить. Следовательно, основным вопросом был и остается не только вопрос содержания сотрудничества, но и технологии его организации в современных социокультурных условиях.

В настоящее время педагогические знания буквально обрушиваются на родителей из теле- и радиопрограмм, популярной

педагогической литературы, журналов, интернета. Средства массовой информации: телевидение, радио, популярные публицистические издания предлагают родителям возможность получить грамотно и доступно изложенную информацию, касающуюся разнообразных аспектов воспитания детей. Многие телевизионные программы, представляющие новые методики воспитания детей, периодические издания «Игра и дети», «Мой Кроха и Я», «Родители», «Наш малыш», «Материнство», «Счастливые родители», детское радио и другие созданы специально в помощь родителям. Знакомясь с ними, родители имеют возможность получить заочную консультацию специалистов в области медицины, психологии, педагогики.

В. В. Ксенофонтовым отмечаются достоинства телевидения как средства педагогической пропаганды: в силу визуальности оно подкрепляет слово изображением, показом, привлекает квалифицированных специалистов из разных областей науки. Однако следует отметить, что они не могут заменить непосредственного общения педагога с родителями. Отсутствие обратной связи не позволяет рассматривать такое педагогическое общение, как адресное; оно рассчитано на «усредненного» родителя, не учитывает особенности конкретной семьи. Вот почему эти технологии ошибочно считать достаточными. Для того чтобы полученные знания «заработали», необходимо формировать у современных родителей рефлексивное отношение к своей педагогической деятельности.

Не ставя под сомнение эффективность традиционных форм работы с семьей (родительские собрания, беседы, консультации и др.) надо отметить, что в практике работы современных дошкольных учреждений хорошо зарекомендовали себя такие инновационные формы работы с семьей, как интернет-консультации, видеопрактикумы, видеоконференции, встречи с родителями в формате онлайн («Педагогический брейн-ринг», «Остаться в живых» (для молодых родителей), родительские университеты и др.).

Нам видится решение заявленной проблемы в ответе на главный вопрос: как организовать сотрудничество в новых реалиях современности? Основная направленность инновационного подхода к взаимодействию с различными категориями семей

заключается, на наш взгляд, в использовании инновационных технологий, исходным пунктом которых является информационная компетентность педагогов, овладение ИКТ. Следует учитывать, что современная российская семья является активным пользователем и участником различных интернет-сообществ, чатов, следовательно, возможно расширение форм взаимодействия с семьей посредством вебсайтов, электронных ресурсов и образовательных порталов. Анализ запросов современных родителей позволяет сделать вывод, что наряду с традиционными формами взаимодействия следует активно использовать и внедрять в практику работы образовательных учреждений интерактивные формы сотрудничества.

Наличие у детского сада собственного сайта в сети Интернет предоставляет родителям возможность оперативного получения информации о жизни детского сада и группы, графике работы различных специалистов, мероприятиях (праздниках, развлечениях, спортивных соревнованиях и т. п.). Нам видится широкое использование ИКТ как источника информации учебного, методического или воспитательного характера. Со страниц сайта родители смогут получить информацию о методах воспитания, технологиях и методиках обучения детей, задать волнующие их вопросы, своевременно получить полезные советы и рекомендации.

Соединяя информационные и коммуникационные технологии, проецируя их на работу с различными категориями семей, необходимо отметить, что использование ИКТ не противопоставляется традиционным формам взаимодействия с семьями воспитанников, а дополняет и обогащает их. Такой дополнительный режим информационного взаимодействия не исключает использования традиционных форм работы с семьей через непосредственное «живое общение», а скорее обогащает и дополняет опосредованное взаимодействие с родителями в системе интернет-ресурсов и сайтов. Использование ИКТ в работе с современной семьей – инновационный ресурс, который поддерживается педагогическим сообществом. Современное информационное пространство предлагает новые технологии, способные повысить эффективность взаимодействия педагогического коллектива детского сада и родителей. Внедрение ИКТ позволяет создать единое информационное про-

странство образовательного учреждения, т. е. системы, в которой задействованы и на информационном уровне связаны все участники образовательного процесса: администрация, воспитатели, дети и их родители. В результате такого взаимодействия оперативно устанавливается обратная связь с семьей, повышается возможность оказания различным категориям семьи многопрофильной помощи, поддержки и сопровождения.

Широкое внедрение ИКТ в практику взаимодействия дошкольных учреждений с семьей – дополнительный информационный ресурс, позволяющий использовать современные технологии Веб 2.0 и не просто проводить постоянный мониторинг, но и осуществлять контроль и сопровождение качества дошкольного образования. Родители в опосредованном режиме (в удобное для них время) смогут выбрать интересующие их рубрики, задать вопросы, получить квалифицированные советы педиатра, детского психолога, просмотреть работы своего ребенка (рисунки, аппликационные работы, постройки и др.). Рубрики такого интернет-портала могут быть разнообразны:

- новости детского сада (доска объявлений, благодарности родителям);
- документы и нормативные акты (советы юриста, документы департамента образования);
- авторские разработки педагогов (сценарии праздников, досугов, подборки стихов и загадок);
- дидактические материалы для родителей (медиаконсультации для родителей, экспресс-практикумы, интернет-семинары и дистанционные круглые столы);
- кулинарные рецепты для детского питания (советы диетолога, рецепты блюд для детей с особенностями развития);
- медицинская информация (календарь прививок, противопоказания к их применению, советы по закаливанию, симптоматика детских болезней, профилактика заболеваний);
- адреса и режим работы центров дополнительного образования; репертуар детских театров и формы приобретения билетов на представления для детей.

ИКТ позволяют в формате дискуссионного клуба или гостевой книги обсуждать статьи, вести диалог. Набирает обороты пилотный проект «Детский сад в прямом эфире», целью

которого является оптимизация воспитательно-образовательного взаимодействия между детским садом и семьей посредством современных видеокommunikационных технологий. Инновационные формы дистанционного взаимодействия позволяют предоставить родителям право на ведение оперативного видеомониторинга жизни и деятельности ребенка в детском саду. Прямой доверительный диалог между дошкольным учреждением и семьей в системе интерактивного общения позволяет создавать для ребенка, оставшегося дома, ситуацию «видеовключения» в деятельность на занятиях, участие в играх, праздниках.

Обращение через веб-сайт позволяет родителям оперативно включиться в личностное дистанционное общение с членами администрации детского сада, педагогами, психологами, медиками. С помощью системы видеомониторинга родители могут наблюдать за играми и занятиями, поведением, настроением и самочувствием своего ребенка, находящегося в детском саду в любом, удобном для них формате – на мониторе персонального компьютера (ноутбука) или мобильном телефоне. Подобный информационный ресурс имеет широкое использование и функционирует как виртуальный методический кабинет. Он предназначен для всех участников образовательного процесса: родителей различных категорий семьи, специалистов детского сада, домашних педагогов и гувернеров.

Сегодня педагогическое сообщество стоит на пороге внедрения новых технологий работы с различными категориями семей, основные направления которых лежат в плоскости партнерских отношений. Это позволит направлять ресурсы дошкольного образовательного учреждения на развитие интегративных подходов к работе с семьей, эффективно координировать совместную деятельность с ясным пониманием своей ответственности.

### **Вопросы**

1. Раскройте суть технологии сотрудничества с родителями воспитанников.
2. Назовите эффективные средства взаимодействия с родителями воспитанников.

### 3.4. Техники эффективного общения

Ведя речь об установлении взаимодействия с семьями воспитанников, необходимо отметить и техники эффективного общения. Основными параметрами эффективности общения являются умение и навыки людей в использовании двух техник общения: понимающего и директивного.

*Понимающее общение* – это совокупность установок субъекта общения, правил и конкретных приемов реагирования, направленных на понимание партнера и его проблем, установление психологического контакта, изучение его личностных особенностей, на выяснение его точки зрения по обсуждаемой проблеме и т. п. Главное в технике понимания – это ориентация субъекта общения на внутреннюю систему ценностей, оценок, мотивов и проблем самого партнера, а не на свою собственную: он знает себя, свои потребности, свою жизненную ситуацию и проблемы лучше нас. Кроме этого, открытое общение с человеком будет происходить только тогда, когда мы способны создать доверительные взаимоотношения (климат, атмосферу, психологический контакт). Существенными условиями для создания такого климата доверия являются следующие установки субъекта общения на взаимодействие с партнером:

- на понимающее неоценочное реагирование на мысли, чувства, представления и высказывания партнера;
- на положительное принятие личности собеседника;
- на согласованность (конгруэнтность) собственного поведения при взаимодействии с ним.

Эти установки выступают основными психологическими механизмами, реализующими ориентацию субъекта общения на понимание, на внутреннюю систему отсчета собеседника.

Правила понимающего общения можно свести к следующему:

- больше слушайте, меньше говорите сами, «следуйте» за высказываниями и эмоциями партнера;
- воздерживайтесь от своих оценок, меньше задавайте вопросов, не «подталкивайте» партнера к обсуждению тех вопросов, о которых ему «следует» говорить, с вашей точки зрения;
- стремитесь, прежде всего, реагировать на личностно значимую информацию, сильнее всего связанную с потребностями и интересами партнера;

– стремитесь реагировать на чувства и эмоциональные состояния собеседника.

В психологической литературе описываются и *приемы понимающего общения*. Перечислим эти приемы без содержательного раскрытия:

– простые фразы, подтверждающие наличие контакта (выражение внимания и интереса);

– перефразирование высказываний и открыто выражаемых чувств партнера (выражение внимания и проверка правильности понимания);

– выяснение мыслей и чувств собеседника, не выражаемых открыто (реагирование на то, что, по вашему мнению, находится в сознании партнера);

– зондирование не полностью осознаваемых эмоциональных состояний собеседника («вытягивание» в поле сознания партнера причин эмоциональных состояний);

– молчание как прием реагирования (осознанное использование молчания в ходе беседы);

– невербальные реакции (осознанное использование в общении «языка тела»);

– интерпретация (вариант зондирования не полностью осознаваемых переживаний партнера);

– резюмирование (вариант расширенного перефразирования логически завершенного фрагмента разговора);

– подбадривание и заверение (способ подтверждения того, что вы хотите понять и принять без оценивания мысли и чувства собеседника);

– вопросы, проясняющие позицию собеседника (неоценочные вопросы, которые являются вашей реакцией на сказанное и выраженное собеседником в разговоре).

Однако овладение ими до уровня профессиональных навыков требует систематических усилий.

Умения и навыки понимающего общения несомненно относятся к числу важных профессиональных качеств современного делового человека. Вместе с тем профессиональная деятельность требует развития умений и навыков другого рода, а именно – умений и навыков использования приемов директивного общения в работе с людьми.



*Техника директивного общения* – это совокупность установок субъекта общения, правил и конкретных приемов реагирования, направленных на оказание прямого психологического воздействия на партнера для достижения своих целей.

К ним относятся установки: на открытое, прямое и ясное выражение своих позиций, намерений и целей; на открытое, активное поведение и действия по достижению своих целей; на прямой и открытый отказ выполнять действия, которые не будут служить вашим интересам; на эффективную и решительную защиту себя от агрессивного поведения партнера; на достижение своих целей с учетом интересов и целей партнера.

*Приемы директивного общения* включают:

– директивные вопросы (ориентация партнера на проблему, которую вы считаете целесообразным обсуждать в соответствии с вашими целями);

– открытое выяснение противоречий в позиции партнера (ориентация партнера на осознание противоречий в рассуждениях и аргументах);

– выражение сомнения по поводу высказываний собеседника;

– выражение согласия или несогласия (одобрения или неодобрения);

– совет, предложение, разъяснение (рекомендации собеседнику в связи с реализацией его целей);

– убеждение;

– принуждение (скрытая или прямая угроза партнеру, если он откажется действовать в соответствии с вашими намерениями).

## **Вопросы**

1. Раскройте технику понимающего общения.
2. Назовите приемы директивного общения.

## **Задание для самостоятельной работы**

1. Разработайте проект взаимодействия с родителями воспитанников, акцентируя современные подходы к технологиям взаимодействия.

## Библиографический список

1. Габбай, Т. В. Педагогическое мышление / Т. В. Габбай. – Москва, 1995.
2. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : книга для учителей и родителей / А. Б. Добрович. – Москва : Просвещение, 1987. – 207 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва, 1997.
4. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва, 1990.
5. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8.
6. Обухова, Л. В. Детская психология / Л. В. Обухова. – Москва : Просвещение, 1995.
7. Петровская, Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – Москва : Просвещение, 1989.
8. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии : учебно-методическое пособие / В. Ю. Питюков. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство «Гном и Д», 2001. – 192 с.
9. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – Москва, 2002.
10. Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск : Белорусская наука, 1998. – 465 с.
11. Учимся общаться с ребенком : руководство для воспитателя детского сада / В. А. Петровский, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина и др. – Москва : Просвещение, 1993. – 191 с.
12. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
13. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2016. – 256 с.
14. Основы педагогического мастерства : учебное пособие / И. А. Зязюн и др. – Москва : Просвещение, 1989. – 304 с.

15. Грехнев, В. С. Культура педагогического общения : книга для учителя / В. С. Грехнев. – Москва : Просвещение, 1990. – 144 с.
16. Мерзлякова, Е. Л. Чему и как учить учителей. Тренинг эффективного педагогического общения / Е. Л. Мерзлякова. – Москва : Речь, 2007. – 296 с.
17. Панфилова, А. П. Тренинг педагогического общения / А. П. Панфилова. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.
18. Психология педагогического общения : учебник для бакалавров / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, Е. А. Орлова ; под общ. ред. Б. С. Волкова. – Москва : Юрайт, 2014. – 336 с.
19. Скакун, В. А. Основы педагогического мастерства / В. А. Скакун. – Москва, 2012. – 208 с.
20. Целуйко, В. М. Психологические основы педагогического общения / В. М. Целуйко. – Москва : Владос, 2007. – 432 с.
21. Шадриков, В. Д. Качество педагогического образования / В. Д. Шадриков. – Москва, 2012. – 200 с.

# Приложение

## Уровни коммуникативной компетентности

В качестве критериев оценки уровня коммуникативных знаний выступают такие характеристики как систематичность, осознанность, действенность.

Согласно общепринятой точки зрения на сущность данных понятий, осознанность знаний выражается в понимании содержания каждого из существенных признаков, сторон, изучаемых понятий, правил, образов, текстов, а также в понимании связей между существенными признаками, сторонами изучаемого материала.

Систематичность знаний проявляется в понимании общей связи между существенными признаками изучаемых понятий, правил, текстов, а также в понимании значения, роли, места каждого признака в составе единого целого.

Действенность знаний обеспечивает умение применять их в сходной и новой ситуации, а также переносить известные способы деятельности на новую ситуацию, и применять нестандартное решение проблемы.

## Описание уровней коммуникативной компетентности

Уровни развития	Характеристика уровней развития коммуникативной компетентности
Низкий уровень	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Педагог владеет бессистемными, разрозненными, неосознанными, эмпирическими знаниями о педагогическом общении.</li><li>2. Коммуникативные умения педагога сформированы недостаточно и носят интуитивный характер. Педагог нуждается в мотивировании коммуникативной деятельности, осуществляет стихийное решение коммуникативных задач, владеет отдельными умениями планирования и реализации способов педагогического общения, не способен проводить оценку и самоконтроль коммуникативной деятельности.</li><li>3. Педагог редко проявляет понимание важности знаний, умений педагогического общения для педа-</li></ol>

Уровни развития	Характеристика уровней развития коммуникативной компетентности
	гогической деятельности, не проявляет интереса к развитию коммуникативной компетентности. Внутренние мотивы развития коммуникативной компетентности не сформированы
Средний уровень	<p>1. Знания о педагогическом общении мало осознаны, не всегда системны и действенны.</p> <p>2. Коммуникативные умения развиты на начальной стадии и носят репродуктивный характер. Педагог частично способен планировать и осуществлять педагогическое общение, производить оценку и коррекцию собственной деятельности. Испытывает затруднения на отдельных этапах решения коммуникативных задач.</p> <p>3. Педагог не всегда осознает значимость наличия знаний о коммуникативной компетентности, педагогическое общение мотивируется внешними воздействиями, поскольку внутренние мотивы развиты слабо и неустойчивы</p>
Уровень выше среднего	<p>1. Педагог владеет основными знаниями о педагогическом общении, характеризующимися недостаточной степенью осознанностью, систематичности и действенности.</p> <p>2. Коммуникативные умения являются собственно самостоятельными и носят преобразовательно-творческий характер. Совершенствование умений происходит в творческой коммуникативной деятельности, затруднения наблюдаются при решении нестандартных коммуникативных задач на уровне самомотивации, планирования и организации, самоконтроля и самокоррекции. Педагог владеет определенными стратегиями педагогического общения.</p> <p>3. Педагог понимает важность развития коммуникативной компетентности для педагогической деятельности, но недостаточно активен в приобретении знаний, умений, опыта эффективного педагогического общения. Внутренние мотивы развития коммуникативной компетентности развиты, но недостаточно устойчивы</p>

Уровни развития	Характеристика уровней развития коммуникативной компетентности
Высокий уровень	<p>1. Педагог владеет системными, осознанными и действенными знаниями о педагогическом общении и способен передавать их другим.</p> <p>2. У педагога коммуникативные умения сформированы на творческом уровне, позволяющие ему осуществлять эффективное педагогическое общение. В ходе коммуникативной деятельности педагог не просто применяет в новых ситуациях имеющиеся в опыте способы коммуникативной деятельности, но и способен творчески преобразовывать их. Педагог способен эффективно проводить профессиональный анализ/самоанализ, оценку/самооценку и коррекцию/самокоррекцию коммуникативной деятельности.</p> <p>3. Педагог осознает значимость коммуникативной компетентности для педагогической деятельности, проявляет осознанный интерес и обладает устойчивыми мотивами развития коммуникативной компетентности</p>

Выделенные уровни, как можно увидеть из таблицы, неразрывно связаны друг с другом. Следовательно, развитие коммуникативной компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения будет происходить постепенно от уровня к уровню.

Уважаемые коллеги!

Коммуникативная компетентность воспитателя дошкольного образовательного учреждения сложная многомерная интегративная характеристика личности специалиста. Предлагаемые вашему вниманию ниже приведенные диагностические материалы не претендуют на полноту и целостность установления степени сформированности коммуникативной компетентности. Однако мы надеемся, что они могут помочь вам в осознании собственных профессиональных успехов и неудач, а также послужить основой для проектирования программы самообразования и самосовершенствования.

## Диагностика коммуникативной компетентности воспитателя ДОУ

Экспертная карта для определения степени выраженности теоретических представлений и способов педагогической деятельности, входящих в состав коммуникативной компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Уважаемый коллега!

Для заполнения карты необходимо поставить знак «+» в одном из столбцов 3, 4, 5 (соответствующего той характеристики степени имеющихся представлений, которую вы определяете у себя) напротив каждой позиции столбца 2, содержащего описание наименований представлений.

*Теоретические представления (знания)*

«Имею представление и могу дать определение» – это означает, что специалист выделяет объект, рассматривает объект в динамике его изменений; формулирует его определение, может воспроизвести во внутреннем плане последовательность действий при осуществлении определенного способа деятельности, то есть описать, почему надо делать именно так.

«Имею представление» – это означает, что специалист различает и идентифицирует объект, дает его качественное описание по внешним признакам, выделяя и формулируя важнейшие, внешне наблюдаемые, свойства.

«Не имею представления» – это означает, что специалист затрудняется в различении и идентификации объекта, в качественном описании объекта по внешним признакам, в выделении важнейших, внешне наблюдаемых свойств.

№ п/п	Наименование представлений	Имею представление и могу дать определение	Имею представление	Не имею представления
	Коммуникативная компетентность			
	Компетенция педагогического воздействия			
1.1.1.	Педагогическое воздействие			

№ п/п	Наименование представлений	Имею представление и могу дать определение	Имею представление	Не имею представления
1.1.2.	Функции педагогического общения с детьми дошкольного возраста			
1.1.3.	Позиции педагога в общении с детьми			
<b>Компетенция педагогической техники</b>				
1.2.1.	Способы создания положительного психологического климата в группе			
1.2.2.	Способы создания «ситуации успеха» для воспитанников			
1.2.3.	Педагогическая оценка, ее функции и способы реализации			
1.2.4.	Способы этической защиты детей дошкольного возраста			
<b>Перцептивная компетенция</b>				
1.3.1.	Основные сигналы невербальной коммуникации (мика, жесты, пантомимика) и вербальной (тон, интонации, сила голоса)			
1.3.2.	Признаки проявления переживаний, состояний человека			



## Шкала оценки

Подсчитайте количество «+» по каждому из столбцов.

Количество «+» по столбцу «Имею представление и могу дать определение» – 9.

Количество «+» по столбцу «Имею представление» – 0.

Количество «+» по столбцу «Не имею представления» – 0.

Педагог владеет системными, осознанными и действенными знаниями о педагогическом общении и способен передавать их другим.

Количество «+» по столбцу «Имею представление и могу дать определение» – 6–8.

Количество «+» по столбцу «Имею представление» – 1–3.

Количество «+» по столбцу «Не имею представления» – 0.

Педагог владеет основными знаниями о педагогическом общении, характеризующимися недостаточной степенью осознанности, систематичности и действенности.

Количество «+» по столбцу «Имею представление и могу дать определение» – 1–2.

Количество «+» по столбцу «Имею представление» – 7–4.

Количество «+» по столбцу «Не имею представления» – 1–3.

Знания о педагогическом общении малоосознаны, не всегда системны и действенны.

Количество «+» по столбцу «Имею представление и могу дать определение» – 0.

Количество «+» по столбцу «Имею представление» – 3–6.

Количество «+» по столбцу «Не имею представления» – 3 и выше.

Педагог владеет бессистемными, разрозненными, неосознанными, эмпирическими знаниями о педагогическом общении.

*Способы профессиональной деятельности (умения)*

«Владею свободно» – это означает, что специалист самостоятельно выдвигает стратегические и тактические цели деятельности, выбирает наиболее эффективные средства и методы достижения цели в связи с оценкой наличных условий деятельности, обоснованно прогнозирует результат своей деятельности и оценивает собственные действия по его достижению.

«Владею недостаточно» – это означает, что специалист применяет теоретические знания для решения стандартных задач

профессиональной деятельности, то есть определяет цели деятельности в конкретных условиях производственной задачи, выбирает и обосновывает средства и способы достижения поставленной задачи, оценивает полученный результат с точки зрения его эффективности и качества.

«Не владею» – это означает, что специалист не всегда осознанно применяет теоретические знания, затрудняется в определении целей деятельности в конкретных условиях производственной задачи, затрудняется в обосновании средств и способов достижения поставленной задачи, затрудняется в оценке результата с точки зрения его эффективности и качества.

№ п/п	Виды умений	Владею свободно	Владею недостаточно	Не владею
<b>Коммуникативная компетентность</b>				
<b>Компетенция педагогического воздействия</b>				
2.1.1.	Реализовывать способы педагогического воздействия			
2.1.2.	Осуществлять педагогическую оценку деятельности детей			
2.1.3.	Осуществлять информативную, аффективную, регулятивную функции педагогического общения			
<b>Компетенция педагогической техники</b>				
2.2.1.	Создавать положительный психологический климат в группе			
2.2.2.	Создавать ситуации успеха для каждого ребенка			

№ п/п	Виды умений	Владею свободно	Владею недостаточно	Не владею
2.2.3.	Реализовывать способы разрешения педагогических конфликтов			
2.2.4.	Реализовывать способы этической защиты детей, если в этом есть объективная необходимость			
<b>Перцептивная компетенция</b>				
2.3.1.	Определять по внешним признакам степень вовлеченности детей в совместную деятельность, их заинтересованность и владение способами деятельности			
4.3.2.	Определять характер переживаний, состояние ребенка по незначительным признакам			
4.3.3.	Улавливать общий психологический настрой группы по поведению детей			

#### Шкала оценки

Подсчитайте количество «+» по каждому из столбцов.

Количество «+» по столбцу «Владею свободно» – 9.

Количество «+» по столбцу «Владею недостаточно» – 0.

Количество «+» по столбцу «Не владею» – 0.

У педагога коммуникативные умения сформированы на творческом уровне, позволяющие ему осуществлять эффективное педагогическое общение. В ходе коммуникативной деятельности педагог не просто применяет в новых ситуациях имеющиеся в опыте способы коммуникативной деятельности, но и способен творчески преобразовывать их. Педагог способен эффективно проводить профессиональный анализ/самоанализ, оценку/самооценку и коррекцию/самокоррекцию коммуникативной деятельности.

Количество «+» по столбцу «Владею свободно» – 6–9.

Количество «+» по столбцу «Владею недостаточно» – 1–4.

Количество «+» по столбцу «Не владею» – 0.

Коммуникативные умения являются собственно самостоятельными и носят преобразовательно-творческий характер. Совершенствование умений происходит в творческой коммуникативной деятельности, затруднения наблюдаются при решении нестандартных коммуникативных задач на уровне самомотивации, планирования и организации, самоконтроля и самокоррекции. Педагог владеет определенными стратегиями педагогического общения.

Количество «+» по столбцу «Владею свободно» – 1–3.

Количество «+» по столбцу «Владею недостаточно» – 7–4.

Количество «+» по столбцу «Не владею» – 3–1.

Коммуникативные умения развиты на начальной стадии и носят репродуктивный характер. Педагог частично способен планировать и осуществлять педагогическое общение, производить оценку и коррекцию собственной деятельности. Испытывает затруднения на отдельных этапах решения коммуникативных задач.

Количество «+» по столбцу «Владею свободно» – 0.

Количество «+» по столбцу «Владею недостаточно» – 1–6.

Количество «+» по столбцу «Не владею» – 4 и выше.

Коммуникативные умения педагога сформированы недостаточно и носят интуитивный характер. Педагог нуждается в мотивировании коммуникативной деятельности, осуществляет стихийное решение коммуникативных задач, владеет отдельными умениями планирования и реализации способов педагогического общения, не способен проводить оценку и самоконтроль коммуникативной деятельности.