

ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Оценка эффективности средств коммуникации участников образовательного процесса¹

С.А. Расчетина,

доктор педагогических наук,
профессор кафедры воспитания
и социализации
РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург,
e-mail: svetlanaras@yandex.ru

Исследование выполнено в соответствии с грантом РГНФ в рамках проекта «Методология оценки социальных программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска». Статья нацелена на анализ и оценку коммуникативного содержания программы, поскольку в рамках педагогического общения, как показало исследование, представлен комплекс трудно решаемых проблем, связанных с взаимодействием «подросток — учитель», «подросток — подросток».

● социальные противоречия ● коммуникативная компетентность ● педагогические технологии ● коммуникативное поведение

1. Анализ научных источников и реальная практика жизнедеятельности общества показывает, что в настоящее время способами разрешения социальных противоречий все чаще выступают переговорные процессы, осуществляемые на государственном и общественном уровнях и представляющие собой особый вид коммуникации между сторонами для достижения взаимоприемлемого соглашения. Авторы, разрабатывающие социально-педагогическую программу, нацеленную на обучение субъектов образования переговорному процессу, ориентируются на психологические понятия интерсубъективности, совместности, коммуникативной природы психического, подчеркивают приоритет диалоговых форм решения социальных конфликтов, поиска примиряющих оснований конфликтующих сторон.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-06-10014 (пер. 31/15 РГНФ)

2. В литературе особо подчеркивается мысль о том, что явления, связанные с педагогикой, не могут быть объяснены вне категории общения. Понятие «общение» является ключевым для осмысления практически всех основных понятий, раскрывающих сущность образования, таких как цель, содержание, процесс, методы, результаты образования. Педагогические процессы, изначально укорененные в процессах общения «взрослый — ребенок», обладают потенциальными возможностями для реализации идеи переговоров в жизнедеятельности образовательной организации. Возникает необходимость в поиске теоретического обоснования переговорного процесса, реализуемого в условиях школы, которая в последнее время принимает облик школы — организации, то есть ориентируется на рыночный подход в решении педагогических задач. Движение школы от учреждения к организации рождает множество противоречий, в том числе — в области педагогического общения. Оно в настоящее время выступает, с одной стороны, как системный, компетентностный, функционально выстроенный процесс, нацеленный на достижение успешности ребенка в обучении, с другой стороны, как межличностная свободно реализуемая коммуникация, ориентированная на порождение смыслообразования.

3. Исследование осуществлялось на базе ГБОУ Центр образования № 80 Центрального района Санкт-Петербурга, собирающего под свое крыло школьников, по разным причинам «выпадающих» из образовательного процесса. Ежегодно контингент обучающихся в Центре образования (примерно 300 человек) обновляется на одну треть. При этом социальный портрет ученика Центра образования значительно отличается от портрета ученика дневной школы. В ученическом коллективе преобладают обучающиеся 8—11-х классов, имеющие негативный опыт школьной жизнедеятельности, гото-

вые прекратить учебную деятельность в случае возникновения трудностей познавательного или коммуникативного плана.

4. Исследовательская программа «Эффективные средства коммуникации между участниками образовательного процесса» конструировалась как «макси-проект», отражающий систему работы Центра образования с различными целевыми группами, и реализовалась в рамках «мини-проектов», каждый из которых нацелен на решение конкретной задачи, связанной с решением коммуникативных проблем, на выявление отношения «риски — ресурсы» коммуникации. Особое место в программе занимает раздел, содержащий оценочные критерии и показатели «эффективности — неэффективности» предлагаемых средств повышения коммуникативной компетентности учителей и подростков.

5. Разработка аналитического раздела программы потребовала анализа и оценки коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса. Исследование показало, что каждый третий подросток, пришедший в Центр образования, имел «систематические — эпизодические» нарушения в общении с учителями, каждый пятый — со сверстниками. Наблюдение за подростками, осуществляемое в первый месяц посещения ими новой школы, показало высокий уровень недоверия к учителям, стремление занять выжидающую позицию или идти на открытый конфликт с ними. При этом было зафиксировано, что значительная часть подростков, ведущих себя подобным образом, не утратила интереса к образованию. Меньшая их часть имеет стойкое отвращение к этому процессу.

Анализ и оценка коммуникативных возможностей подростков, пришедших в Центр образования, позволили выявить главную проблему, состоящую в том, что негативные процессы коммуникации наносят процессу социального развития

подростка двойной вред: нарушают положительную рефлексию в отношениях «учитель — обучающийся» и отвращают его от учебного процесса, разрушая тем самым целостный процесс педагогического взаимодействия.

Специфика подобного взаимодействия обуславливает постановку программных задач, связанных с поиском средств, удерживающих подростков в школе и способствующих наращиванию коммуникативной мотивации, с обучением подростков разным видам общения, нацеленного на преодоление противоречий и решение образовательных проблем.

6. Современная наука подчеркивает важность индивидуально-личностных характеристик учителя для процессов социализации подростка. Умение вступать в контакт, вести диалог, обеспечивать условия для процессов рефлексии ставит учителя в разряд «значимых других», усиливающих процессы социального развития обучающегося. Вместе с тем анализ опыта общения «учитель — ученик» показывает наличие значительных коммуникативных затруднений «на стороне» учителя. Анализ коммуникативной компетентности педагога позволил выявить главную проблему, состоящую в том, что, будучи компетентным во взаимодействии с «обычным» подростком, он может испытывать значительные трудности, вступая в общение с подростком группы риска. При этом учитель во всем богатстве его личности становится закрытым для подростка человеком — функционером, его позиция в образовательной ситуации не дает возможности подростку глубже понять и самого учителя, и себя. Для некоторой группы подростков неготовность учителя к общению выступает как фактор, углубляющий негативные самооценки, тормозящий социальное развитие.

Анализ и оценка наличного уровня коммуникативной компетентности учителей содействовали постановке программных

задач, связанных с оказанием помощи учителю, предоставлением ему возможности повысить коммуникативную компетентность на основе овладения технологиями общения, укореняющимися в идеях переговорного процесса.

7. В поиске теоретического обоснования программы, нацеленной на повышение коммуникативной компетентности обучающегося и обучающегося, мы обратились к феноменологическим идеям немецкого философа Ю. Хабермаса и экзистенциальным идеям американского психолога А. Маслоу.

Социально-педагогическая программа, нацеленная на конструирование переговорного процесса, строилась исходя из основных положений, представленных в трудах Ю. Хабермаса². Условно единый процесс коммуникации «учитель — подросток» был разделен на потоки, характеризующие разные сегменты образовательного процесса.

7.1. Первый сегмент, характеризующий практику образования как набор стандартных услуг, представлен функциональными формами общения. В теории Ю. Хабермаса они определяются как формальные отношения, ориентированные на результат. В школе таким желательным результатом выступает успешность обучающегося школьника. Для этого направления общения характерна своя форма аргументации, связанная с движением к результату, «помогающая» его достижению. Здесь коммуникативная компетентность учителя выступает как необходимое условие реализации образовательной услуги.

7.2. Второй сегмент представлен как поле стихийной коммуникации, реализу-

² Хабермас Ю. Основные понятия и идеи теории коммуникативного действия [Текст] / Ю. Хабермас. — Режим доступа: <http://historic.ru/books/item/f00/s00/z0000022/st079.shtml>. — Загл. с экрана.

ющееся за пределами урока, в рамках взаимоотношений «подросток — взрослые», «подросток — подростки». В теории Ю. Хабермаса они обозначаются как собственно коммуникативные действия, характеризующие жизненный мир человека. Для этого направления общения характерны дискурсивные формы аргументации, эмоционально окрашенные, ориентированные на взаимопонимание вступающих в контакт людей. Это направление коммуникации intersубъективно по своей природе. Оно представлено как взаимообратное отношение «Я» и «Другой», ориентированное на поиск и достижение консенсуса.

7.3. Оба сегмента образовательной практики окрашены «позитивными — негативными» переживаниями и оцениваются взрослыми и подростками с позиции «значимости — безразличия» для каждого субъекта, вступающего в контакт.

8. Приступая к разработке основного раздела программы, мы предполагали, что идеи переговорного процесса, разрабатываемые в социологии, могут быть осмыслены как особая педагогическая технология, нацеленная на повышение уровня коммуникативной компетенции всех участников образовательного процесса. Соответственно в основном разделе макси-проекта представлены «мини-проекты», ориентированные на повышение коммуникативной компетентности, во-первых, — учителя, во-вторых — подростка.

8.1. Первая группа — «мини-проекты», обращенные к учителю, предлагающие пути преодоления коммуникативных проблем в способах вербальной и невербальной коммуникации, то есть в функциональной составляющей общения. Здесь содержится ответ на вопрос: «Какие формы педагогического общения «способствуют — пре-

пятствуют» учебной успешности подростка? Оценка уровня коммуникативной компетентности представлена количественными показателями и критериями учебной «успешности — неуспешности» подростка, его удовлетворенности — неудовлетворенности» качеством общения с учителем. При этом высокий функциональный уровень компетентности рассматривается как ресурс образовательного процесса, низкий — как риск. Оценщик, анализирующий эту часть программы, — независимое лицо, человек, способный занять отстраненную позицию; оценить рекомендуемые программой способы актуализации коммуникативной компетентности с профессиональной точки зрения.

8.2. Вторая группа — «мини-проекты», обращенные к учителю, предлагающие пути преодоления коммуникативных проблем в рамках свободного межличностного общения с подростком за пределами урока в поле стихийной межличностной коммуникации. Здесь содержится ответ на вопрос: «Как в проблемной ситуации достигается взаимопонимание и достижение консенсуса между конфликтующими сторонами»? Оценка уровня межличностной коммуникации предполагает обращение к пирамиде потребностей А. Маслоу³, осуществляется на основе самоанализа и самооценки учителем своих действий в процессе последовательных ответов на вопросы: «Мое общение обеспечивает — не обеспечивает удовлетворение потребностей подростка: 1) в защищенности и безопасности; 2) принадлежности группе, позитивном взаимодействии со «значимыми другими»; 3) признании

³ Маслоу А. По направлению к психологии бытия [Текст] / А. Маслоу / Пер. с англ. Е. Рачковой. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — 272 с.

значимости собственной личности; 4) личностном росте и самоактуализации»? Программа подчеркивает, что актуализация позитивного межличностного общения, реализуемого за рамками урока, может значительно повысить эффективность процесса образования, осуществляемого на уроке. То есть возможность удовлетворения экзистенциальных потребностей подростка во взаимоотношениях с учителем рассматривается как ресурс образовательного процесса. Невозможность их удовлетворения — как риск, препятствующий развертыванию полноценного образовательного процесса. Оценка этой стороны коммуникации носит скорее общественный характер, представляет интересы детей, родителей, лиц, их замещающих.

9. Важное место в основном разделе макси-проекта отводится «мини-проектам», содержащим предложения, нацеленные на овладение подростками элементами переговорного процесса. Переговорный процесс в разных источниках определяется примерно одинаково как процесс осуществления эффективных межличностных коммуникаций с поправкой на особенности личности партнера. Это положение — «поправка на личность партнера» стало определяющим при разработке средств коммуникации, ориентированных на школьника 14—16 лет, имеющего негативный опыт общения с взрослыми и сверстниками.

9.1. Программа предлагает на начальных этапах обучения подростка переговорному процессу вписать его в рамки подготовки коллективных творческих дел, требующих всестороннего обсуждения, эффективной межличностной коммуникации. Предполагается, что подросток, заинтересованный в их реализации, включаясь в диалог, будет приобретать начальный опыт согласования цен-

ностных позиций и ориентаций, взаимных уступок, понимания интересов друг друга. Предполагается также, что участие в обсуждениях на начальных и заключительных этапах реализации коллективного творческого дела будет способствовать в той или иной степени гармонизации взаимоотношений подростков, независимо от качества коммуникации, характеризующих эти отношения до начала включения в подготовку дела.

9.2. Такая пропедевтика, по мнению разработчиков программы, выступает необходимым условием перехода ко второму варианту обучения, связанному с включением подростков в разрешение конфликтных ситуаций на основе переговорного процесса, реализуемого в рамках игровых обучающих ситуаций, характеризующихся «приемлемыми — неприемлемыми» стилями общения и, соответственно, «способствующими — препятствующими» достижению консенсуса.

9.3. Третий вариант обучения представлен в программе в форме модели поддержки и сопровождения подростка, характеризующегося трудностями коммуникативного плана. Центральным звеном модели выступает собственно переговорный процесс, осуществляемый во взаимодействии «социальный педагог — подросток». Моделирование процесса поддержки и сопровождения подростка как особого переговорного процесса основано на выделении нескольких взаимосвязанных структурных компонентов. К ним отнесены: 1) проблема, разрешение которой должно быть достигнуто в ходе переговоров, 2) интересы договаривающихся субъектов, то есть сопровождающего и сопровождаемого, 3) предложения сторон, связанные с решением проблемы, 4) вербальные способы побуждения подростка

к выдвижению способов решения собственной проблемы. Эти структурные компоненты встроены в процесс контактного взаимодействия, актуализируются в системе доверительных отношений, отвечающих сущности поддержки и сопровождения, обеспечивающих безопасную среду переговорного процесса.

9.4. На этом фоне в перспективе можно приступить к реализации в школьной практике собственно переговорного процесса, конструированного в соответствии с представленными в науке этапами его развертывания и с соблюдением разработанных процедур и стилей коммуникативного поведения.