**4. Коммуникативные навыки у детей**

Важнейшим структурным элементом общения является его коммуникативная составляющая. В научной психолого-педагогической литературе под коммуникацией (от латинского «communication» – сообщение, передача и от «communicare» – делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать) понимается обмен информацией между членами общества.

В исследованиях А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина коммуникация рассматривается, как средство связи любых объектов материального и духовного мира; процесс общения, то есть передача информации от человека к человеку; передача и обмен информацией в обществе в целях воздействия на него.

Педагогами, психологами, социологами признается, что коммуникация предполагает не просто обмен информацией, а воздействие на собеседника (партнера) с целью изменения его взглядов, поведения. Она является необходимой предпосылкой развития и функционирования всех социальных систем, так как обеспечивает связь между людьми, позволяет передавать социальный опыт, обеспечивает разделение труда и организацию совместной деятельности, управление, трансляцию культуры.

Человеческая коммуникация – это процесс, в результате которого информация передается, формируется, уточняется, развивается. Она обязательно несет в себе отношение к другому человеку, как к высшей ценности. Взаимодействие людей является условием, без которого невозможно познание ими действительности, формирования у них эмоционального отношения к действительности и соответствующего поведения в этой действительности.

Если в исследованиях по социальной педагогике понятие, обозначающее процесс взаимодействия людей, их воздействие друг на друга, чаще обозначается как коммуникация, то в психолого-педагогической литературе выделяют процесс общения, который рассматривается как:

− с позиций познавательной и эмоционально-потребностной сферы человека (В.А. Барабанщиков, В.А. Кольцова, Б.Ф. Ломов и др.);

− эмоционально-отношенческого компонента (А.И. Захаров, В.Н. Князев, Ю.П. Степкин и др.);

− социальной перцепции, при учете возраста и профессии (Г.М. Андреева, С.С. Дашкова, Л.Н. Иванская, В.А. Лабунская, В.Х. Манеров, Л.А. Петровская);

− связи особенностей общения и личностных особенностей человека (С.В. Кондратьева).

В психолого-педагогических исследованиях выделены функции общения: организация совместной деятельности людей (согласование и объединение усилий для достижения результатов), формирование и развитие межличностных отношений (взаимодействие с целью налаживания отношений), познание людьми друг друга.

Два подхода к функциям общения рассматривает Б.Ф. Ломов:

1. информационно-коммуникативная (передача и прием информации); регуляционно-коммуникативная (регуляция поведения); аффективно-коммуникативная (детерминация эмоциональной сферы человека);

2. организация совместной деятельности, познание людьми друг друга и формирование межличностных отношений.

Рассматривая три взаимосвязанных стороны общения: коммуникативную – процесс обмена информацией, интерактивную – организация взаимодействия между общающимися индивидами, перцептивную – процесс восприятия и познания партнерами друг друга, выделенные в исследованиях Г.М. Андреевой, М.Р. Битяновой, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, более детально проанализируем коммуникативную сторону и особенности ее развития в младшем школьном возрасте.

Постановка проблемы развития коммуникативных умений младших школьников как самостоятельной в практике начального образования стала возможной лишь в XIX – первой половине XX веков, когда основное внимание политиков и общественных деятелей в образовании, по замечанию А.Н. Шевелева, было сосредоточено на достижении доступности, массовости сперва начальной, а затем средней школы.

Вместе с тем стоит отметить, что различные аспекты проблемы общения школьников в процессе обучения и воспитания широко освещены в работе Л.Н. Модзалевского «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших времен». По замечанию Л.И. Новиковой, для прогрессивной русской педагогики конца XIX – начала ХХ века характерно обращение к идеям гуманизации детской среды, культивирование «духа товарищества» и взаимопомощи среди учащихся, стремление к совершенствованию их взаимоотношений с педагогами.

В результате школьных реформ в ХХ веке в общеобразовательных школах Западной Европы, США и Японии были укреплены основы обязательного бесплатного начального обучения, расширена программа начального обучения. Поэтому к середине XX века в начальном образовании большинства стран Западной Европы, США, Японии и несколько позднее в СССР сложились предпосылки для решения проблемы развития коммуникативных умений младших школьников.

А.Н. Джуринский отмечает, что зарубежная школа накопила определенный опыт гуманного воспитания и проведения специальных занятий этического характера. В педагогике советской школы проблема развития коммуникативных умений младших школьников всегда связывалась с вопросами формирования коллектива в процессе совместной учебной и общественно полезной деятельности, развития речи учащихся, а также в русле нравственного воспитания школьников (А.С. Макаренко, Т. Е. Конникова, В. А. Сухомлинский, Г. И. Щукина и др.).

Наиболее полно проблема развития коммуникативных умений школьников представлена в работе А.В. Мудрика «Общение как фактор воспитания» (1984), где подробно рассматривается школьник как субъект общения. А.В. Мудрик выделяет внешние условия и внутренние предпосылки развития ребенка как субъекта общения:

1) наличие у человека потребности в общении как потребности в эмоциональном контакте и потребности в уединении;

2) социальные установки, имеющие определенную структуру: а) познавательный компонент; б) аффективный компонент; в) поведенческий компонент (последовательное поведение по отношению к объекту).

Коммуникативные умения составляют поведенческий компонент становления младшего школьника как субъекта общения. А.В.Мудрик считает, что коммуникативные умения формируются у школьника в его общении с окружающими и в процессе жизнедеятельности. Он утверждает, что успешность и интенсивность их формирования зависят от того, насколько осознаются коммуникативные умения, насколько школьник сознательно способствует их развитию, присутствует ли в процессе формирования этих умений момент целенаправленного их развития со стороны педагогов.

А.В.Мудрик описывает детский тип общения, формулирует педагогические условия эффективного руководства общением.

Накопленный историко-педагогический опыт обучения и воспитания младших школьников свидетельствует о том, что развитие ребенка как субъекта общения происходит в целостном учебно-воспитательном процессе, одним из условий успешности которого является личный пример педагога как эффективного субъекта общения.

В работах В.В. Ветровой, В.Л. Тузовой, Р.В. Овчаровой, В.А. Ситарова, В.Г. Маралова, Л.М. Шипициной и др. предлагается предварительный диагностический этап по изучению личности каждого ребенка в классе или группе, однако в поле зрения этих исследователей не попадают особенности развития отдельных коммуникативных умений школьников данного возраста.

Мы определяем коммуникативные умения младших школьников как освоенные детьми способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от характера их отношений к себе, к одноклассникам, от степени эмоционального благополучия каждого школьника в процессе общения.

В своем исследовании мы опираемся на классификацию коммуникативных умений И.Н. Агафоновой, которая выделяет базовые и процессуальные коммуникативные умения. Данная классификация коммуникативных умений отражает логику освоения ребенком коммуникативной деятельности, поскольку базовые коммуникативные умения связаны с освоением младшими школьниками этикетных норм, а процессуальные умения необходимы ему в процессе учебной деРебенок начинает общаться и говорить с самого раннего возраста. К моменту поступления в школу он обычно уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций.

При поступлении в школу ребенок имеет определенный уровень развития общения. В состав базовых (т.е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты:

− потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;

− владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;

− приемлемое (т.е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;

− ориентация на партнера по общению;

− умение слушать собеседника.

В соответствии с нормативно протекающим развитием к концу дошкольного возраста большинство детей умеют устанавливать контакт со сверстниками и незнакомыми им ранее взрослыми. При этом они проявляют определенную степень уверенности и инициативности (например, задают вопросы и обращаются за поддержкой в случае затруднений) (О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, Л.Л. Коломинский, Б.П. Жизневский).

К 6-6,5 года дети должны уметь слушать и понимать чужую речь (необязательно обращенную к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной речи. Они должны владеть такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, про¬щаться, выразить просьбу, благодарность, извинение, уметь выражать свои чувства (основные эмоции) и понимать чувства другого, владеть элементарными способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого. В общении до¬школьников зарождается осознание собственной ценности и ценности других людей, возникают проявления эмпатии и толерантности (М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова).

Важной характеристикой коммуникативной готовности 6-7-летних детей к школьному обучению считается появление к концу дошкольного возраста произвольных форм общения со взрослыми – это контекстное общение, где сотрудничество ребенка и взрослого осуществляется не непосредственно, а опосредствованно задачей, правилом или образцом, а также кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. На их основе у ребенка постепенно складывается более объективное, опосредствованное отношение к себе (Е.Е. Кравцова).

Коммуникативные действия можно разделить на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации. Рассмотрим каждую группу коммуникативных универсальных учебных действий.

Первая группа – коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации).

Важным этапом в развитии детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту является преодоление эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях. Как известно, изначально детям доступна лишь одна точка зрения - та, которая совпадает с их собственной. При этом детям свойственно бессознательно приписывать свою точку зрения и другим людям - будь то взрослые или сверстники. Детский эгоцентризм коренится в возрастных особенностях мышления и накладывает отпечаток на всю картину мира дошкольника, придавая ей черты характерных искажений (вместо объективности – феноменализм, реализм, анимизм, артифициализм и др.) (Ж. Пиаже).

В общении эгоцентрическая позиция ребенка проявляется в сосредоточении на своем видении или понимании вещей, что существенно ограничивает способность ребенка понимать окружающий мир и других людей, препятствует взаимопониманию в реальном сотрудничестве и, кроме того, затрудняет самопознание, основанное на сравнении с другими.

В младшем школьном возрасте возрасте дети впервые перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Происходит процесс децентрации, главным образом, в общении со сверстниками и прежде всего под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других совместных видах деятельности, в процессе споров и поиска общих договоренностей. В этой связи следует особо подчеркнуть незаменимость общения со сверстниками, поскольку взрослый, будучи для ребенка априори более авторитетным лицом, не может выступать как равный ему партнер.

Однако преодоление эгоцентризма не происходит одномоментно: этот процесс имеет долговременный характер и свои сроки применительно к разным предметно-содержательным сферам. От поступающих в школу детей правомерно ожидать, что децентрация затронет по крайней мере две сферы: понимание пространственных отношений (например, ребенок ориентируется в отношениях правое/левое применительно не только к себе, но и к другим людям), а также некоторые аспекты межличностных отношений (например, относительность понятия «брат»).

Таким образом, от первоклассника требуется хотя бы элементарное понимание (или допущение) возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, а также ориентация на позицию других людей, отличную от его собственной, на чем строится воспитание уважения к иной точке зрения.

Вместе с тем было бы неверно ожидать от первоклассников более полной децентрации и объективности. На пороге школы в их сознании происходит лишь своего рода прорыв глобального эгоцентризма, дальнейшее преодоление которого приходится на весь период младшего школьного возраста и, более того, даже значительную часть следующего – подросткового возраста.

По мере приобретения опыта общения (совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений) дети научаются весьма успешно не только учитывать, но и заранее предвидеть разные возможные мнения других людей, нередко связанные с различиями в их потребностях и интересах. В контексте сравнения они также учатся обосновывать и доказывать собственное мнение в деятельности и повседневном общении.

В итоге к концу начальной школы коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (или партнера по деятельности), приобретают более глубокий характер: дети становятся способными понимать возможность разных оснований (у разных людей) для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они приближаются к пониманию относительности оценок или выборов, совершаемых людьми. Вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир в целом.

Названные характеристики служат показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе.

Вторую большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности.

Зарождаясь в дошкольном детстве, способность к согласованию усилий интенсивно развивается на протяжении всего периода обучения ребенка в школе. Так, на этапе предшкольной подготовки от детей, уже способных активно участвовать в коллективном создании замысла (в игре, на занятиях конструированием и т. д.), правомерно ожидать лишь простейших форм умения договариваться и находить общее решение. Скорее, здесь может идти речь об общей готовности ребенка обсуждать и договариваться по поводу конкретной ситуации, вместо того чтобы просто настаивать на своем, навязывая свое мнение или решение, либо покорно, но без внутреннего согласия подчиниться авторитету партнера.

Такая готовность является необходимым (хотя и недостаточным) условием для способности детей сохранять доброжелательное отношение друг к другу не только в случае общей заинтересованности, но и в нередко возникающих на практике ситуациях конфликта интересов.  
Между тем в настоящее время становление данной способности часто запаздывает и многие дети, приходя в школу, обнаруживают ярко выраженные индивидуалистические, «антикооперативные» тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнера. Это делает крайне актуальной задачу подготовки детей к началу обучения в школе с точки зрения предпосылок учебного сотрудничества, а также задачу соответствующей доподготовки уже в рамках школы (Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова).

На протяжении младшего школьного возраста дети активно включаются в общие занятия. В этом возрасте интерес к сверстнику становится очень высоким. Хотя учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остается преимущественно индивидуальной, тем не менее вокруг нее (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях, в домашней обстановке и т.д.) нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети помогают друг другу, осуществляют взаимоконтроль и т. д.

В этот период также происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Как известно, от навыков конструктивного общения, приобретенных в младшем школьном возрасте, во многом зависит благополучие личностного развития подростка.

Естественно, что в условиях специально организуемого учебного сотрудничества формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно (т.е. в более ранние сроки), с более высокими показателями и в более широком спектре. Так, например, в число основных составляющих организации совместного действия входят (В.В. Рубцов):

1. Распределение начальных действий и операций, заданное предметным условием совместной работы.

2. Обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных для участников моделей действия в качестве средства для получения продукта совместной работы.

3. Взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность).

4. Коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания.

5. Планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построения соответствующих схем (планов работы).

6. Рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии устанавливается отношение участника к собственному действию, благодаря чему обеспечивается изменение этого действия в отношении к содержанию и форме совместной работы).

Концепция учебного сотрудничества предполагает, что большая часть обучения строится как групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач.

Однако в рамках сложившейся системы обучения главными показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе можно считать:

− умение договариваться, находить общее решение практической задачи (приходить к компромиссному решению) даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов);

− умение не просто высказывать, но и аргументировать свое предложение, умение и убеждать, и уступать;

− способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов;

− умение с помощью вопросов выяснять недостающую информацию;

− способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь по ходу выполнения задания.

Третью большую группу коммуникативных умений младших школьников образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Как известно, общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка (особенно развития речи и мышления) практически на всех этапах онтогенеза. Его роль в психическом развитии ребенка определяется тем, что благодаря своей знаковой (вербальной) природе оно из¬начально генетически связано с обобщением (мышлением). Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский).

Ранние этапы развития ярко показывают, что детская речь, будучи средством сообщения, которое всегда адресовано кому-то (собеседнику, партнеру по совместной деятельности, общению и т. д.), одновременно развивается как все более точное средство отображения предметного содержания и самого процесса деятельности ребенка. Так индивидуальное сознание и рефлексивность мышления ребенка зарождаются внутри взаимодействия и сотрудничества его с другими людьми.

В соответствии с нормативной картиной развития к моменту поступления в школу дети должны уметь строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; уметь задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности, в достаточной мере владеть планирующей и регулирующей функциями речи. К началу школьного возраста дети должны уметь выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передавать (сообщать) их партнеру.

Характеризуя нормативно-возрастные особенности развития коммуникативных действий, следует признать, что, несмотря на значительное внимание, уделяемое развитию речи, именно в школьные годы оно часто тормозится, что в итог приводит к малоудовлетворительным результатам. Одной из наиболее существенных причин такого положения является вербализм традиционного обучения, при котором происходит:

1) отрыв речи от реальной деятельности в ее предметно-преобразующей материальной или материализованной форме;

2) преждевременный отрыв речи от ее исходной коммуникативной функции, связанный с обучением в форме индивидуального процесса при минимальном присутствии в начальной школе учебного сотрудничества между детьми.

Однако невозможно совершенствовать речь учащихся вне связи с ее исходной коммуникативной функцией - функцией сообщения, адресованного реальному партнеру, заинтересованному в общем результате деятельности, особенно на начальном этапе обучения. Необходима организация совместной деятельности учащихся, которая создаст контекст, адекватный для совершенствования способности речевого отображения (описания, объяснения) учеником содержания совершаемых действий в форме речевых значений с целью ориентировки (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности, - прежде всего в форме громкой социализированной речи. Именно такие речевые действия создают возможность для процесса интериоризации, т. е. усвоения соответствующих действий, а также для развития у учащихся рефлексии предметного содержания и условий деятельности.

На практике немалое значение имеет также вопрос о весьма существенной индивидуальной вариативности особенностей общения у детей. Исследования говорят о наличии у детей выраженных различий в умении взаимодействовать со сверстниками, с которыми обычно очень тесно переплетаются и другие аспекты общения (эгоцентризм, напряженность межличностных отношений и, как следствие, хроническое эмоциональное неблагополучие).

Для иллюстрации актуальности данного вопроса приведем некоторые результаты исследований (О.Н. Мостова, И.Н. Агафонова). В этих исследованиях были выделены три типа младших школьников с точки зрения стиля их общения в школе (1-2 классы).

Учащиеся первой группы, условно названные как эгоцентричный тип, составили 18% от общего числа школьников. Для них характерен недостаточно высокий уровень положительного отношения к себе при высокой степени эгоцентризма и эгоизма, которые выражаются в частых проявлениях демонстративного и агрессивного поведения в различных формах. Таких учащихся отличает низкий уровень успешности в общении при недостаточной популярности в группе сверстников. Учащиеся этой группы испытывают наибольшие трудности в развитии коммуникативных умений, связанных с сотрудничеством и взаимодействием в группе (вежливо обращаться к сверстникам, просить о помощи, помогать, благодарить, договариваться, подчиняться, слушать на уроке и в свободном общении).

Ко второй группе – дружелюбному типу – могут быть отнесены около 50% школьников. Эту группу школьников отличает ярко выраженная позитивная Я-концепция и наличие положительного отношения к одноклассникам. Следствием этого также является высокий уровень показателей дружелюбия, положительного социометрического статуса в группе, высокий уровень удовлетворенности общением, высокий уровень успешности в общении и развитии большинства коммуникативных умений, а также низкие или средние показатели неуверенности, эгоцентризма и эгоистических проявлений. У детей дружелюбного типа имеются индивидуальные барьеры общения, которые также влияют на развитие отдельных коммуникативных умений и могут стать предметом воспитательной работы с ними.

К третьей группе – неуверенному типу – принадлежат 32% школьников. Эти учащиеся имеют средний уровень успешности в общении и развитии большинства коммуникативных умений при негативной Я-концепции и крайне недоверчивом, настороженном отношении к окружающим в сочетании с низким социометрическим статусом. Для них характерен несколько выше среднего уровень внешних проявлений дружелюбия, высокая степень неуверенности и низкие показатели эгоцентризма и эгоизма. Эти учащиеся испытывают наибольшие затруднения в развитии вербальной стороны коммуникативных умений (умений отказывать, командовать, говорить перед классом и в свободном общении).

Таким образом, без целенаправленного и систематического формирования базовых коммуникативных компетенций в ходе обучения просчеты дошкольного воспитания или негативные индивидуальные особенности преодолеть нельзя. В связи с этим можно полагать, что создание в школе реальных условий для преодоления эгоцентрической позиции, успешное формирование (прививание) навыков эффективного сотрудничества со сверстниками (и, как следствие, выстраивание более ровных и эмоционально благоприятных отношений с ними) послужит формированию личности с развитыми коммуникативными умениями.

Наиболее значительный вклад в создание модели обучения, основанного на учебном сотрудничестве учеников, принадлежит Д.Б. Эльконину и. B.В. Давыдову, а также их последователям В.В. Рубцову и Г.А. Цукерман. В их исследованиях не только убедительно показана сама возможность практической организации эффективных форм сотрудничества учеников начальной и основной школы, направленных на усвоение учебного содержания школьных предметов, но и зафиксировано позитивное влияние опыта сотрудничества на развитие общения и речи.

Хотя экспериментальный опыт реализации принципов учебного сотрудничества не может быть прямо перенесен в контекст существующей системы образования, тем не менее он дает полезные ориентиры в отношении средств и способов стимуляции развития коммуникативных действий.

В частности, очень важны такие формы работы, как организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, учебный конфликт, а также обсуждение участниками способов своего действия. Например, в ходе взаимной проверки группы осуществляют те формы проверки, которые ранее выполнялись учителем. На первых этапах введения этого действия одна группа может отмечать ошибки и недоделки в работе другой, но в дальнейшем школьники переходят только к содержательному контролю (выявляют причины ошибок, разъясняют их характер).

Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия. Поначалу, работая совместно, учащиеся распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют деятельность. Позже каждый сможет выполнить все эти операции самостоятельно. Кроме того, работа в группе позволяет дать ученикам эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу класса, например робкие или слабые ученики.

Групповая работа младших школьников предполагает свои правила: нельзя принуждать детей к групповой работе или высказывать свое неудовольствие тому, кто не хочет работать (позднее нужно выяснить причину отказа); совместная работа не должна превышать 10-15 мин, во избежание утомления и снижения эффективности; не стоит требовать от детей абсолютной тишины, но необходимо бороться с выкрикиванием и т. п.

Кроме этого, нередко требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми.

Для групповой работы можно использовать время на уроках. Однако можно привлекать другие формы, например проектные задания, специальные тренинговые занятия по развитию коммуникативных навыков под руководством школьного психолога и т.п. Возрастными и социальными психологами разработано немало программ, направленных на развитие у младших школьников и подростков умения общаться (М.Р. Битянова).

Одни из них основаны на широком применении игровых методов и предназначены для проведения во внеурочное время. Другие входят в курс «Русский язык» или «Ознакомление с окружающим миром». Третьи можно проводить как самостоятельные занятия.

Однако приведенные выше формы занятий и другие рекомендации могут оказаться полезными только в случае создания благоприятной общей атмосферы в отдельном классе и в школе в целом - атмосферы поддержки и заинтересованности.

Необходимо поощрять детей высказывать свою точку зрения, а также воспитывать у них умение слушать других людей и терпимо относиться к их мнению.

Решающая роль в этом принадлежит учителю, который сам должен быть образцом неавторитарного стиля ведения дискуссии и обладать достаточной общей коммуникативной культурой. Учитель должен давать учащимся речевые образцы и оказывать им помощь в ведении дискуссии, споров, приведении аргументов и т.д.