

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Фалей М. В.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

Учебное пособие

Рекомендуется федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» к использованию в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы ФГОС ВПО бакалавриата по направлению подготовки 050400.62 «Психолого-педагогическое образование» по дисциплине по выбору вариативной части.

Регистрационный номер рецензии № 2819
от 18 июня 2014 г. МГУП.

Южно-Сахалинск
Издательство СахГУ
2014

УБК 159.9(075.8)
ББК 88.6я73
Ф19

*Печатается по решению учебно-методического совета
Сахалинского государственного университета, 2014*

Ф19 **Фалей, М. В. Педагогическое общение** : учебное пособие /
М. В. Фалей. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2014. – 116 с.
ISBN 978-5-88811-458-2

Данное учебное пособие на основе систематизации и структуризации научных психолого-педагогических концепций в удобной и приемлемой форме для усвоения студентами научных знаний раскрывает особенности педагогического общения. Теоретический материал представлен в виде обоснования основных психолого-педагогических теорий по данному вопросу и дополнен результатами собственного исследования автора. В пособии детально обсуждаются основные характеристики общения, выделены особенности педагогического общения, во взаимосвязи представлены стили педагогического руководства, стили педагогического общения и модели поведения педагога в процессе педагогического общения.

С целью формирования коммуникативных компетенций студентов в пособие включены задания для самостоятельной работы на основе использования активных методов обучения.

Предназначено для бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». Автор надеется, что данное учебное пособие будет полезно и всем, кто интересуется педагогическим общением.

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.6я73

Учебное издание

ФАЛЕЙ Марина Владимировна
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

Учебное пособие

Корректор В. А. Яковлева **Верстка О. А. Надточий**

Подписано в печать 18.11.2013. Бумага «Paper One».
Гарнитура «Helios». Формат 60x84 ¹/₁₆.
Тираж 500 экз. (1-й завод 1–100 экз). Объем 7,25 усл. п. л. Заказ № 794-13.
Издательство Сахалинского государственного университета.
693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 45-23-16. Тел./факс (4242) 45-23-17.
E-mail: polygraph@sakhgu.ru, izdatelstvo@sakhgu.ru

© Фалей М. В., 2014
© Сахалинский государственный
университет, 2014

ISBN 978-5-88811-458-2

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
1. Общение как психолого-педагогическая категория	7
1.1. Основные характеристики общения.....	7
1.2. Функции общения.....	9
1.3. Виды общения	11
2. Педагогическое общение	19
2.1. Сущность педагогического общения.....	19
2.2. Функции и средства общения.....	23
2.3. Этапы профессионально-педагогического общения ..	27
3. Стили педагогического общения и управления	32
3.1. Стили педагогического общения	32
3.2. Стили педагогического руководства	34
3.3. Модели поведения педагога в профессиональном общении	37
4. Вербальные средства общения	50
4.1. Основные характеристики речи педагога.....	50
4.2. Диалог и монолог – формы устной речи педагогического общения	52
4.3. Умение слушать как компонент вербального общения	55
5. Невербальные средства общения	61
5.1. Характеристика невербальных средств общения.....	61
5.2. Классификация невербальных средств общения	61
6. Конфликты и конфликтные ситуации в педагогическом общении	75
6.1. Понятие конфликта, классификация видов конфликтов	75
6.2. Конфликты между учениками	77
6.3. Возникновение конфликтов между педагогами и учениками	79
6.4. Типы и стили разрешения конфликтных ситуаций и конфликтов.....	82

7. Культура педагогического общения	89
7.1. Понятие культуры педагогического общения	89
7.2. Этика педагогического общения.....	90
7.3. Педагогический такт	92
7.4. Условия эффективной организации педагогического общения	95
8. Особенности педагогического общения с детьми дошкольного возраста	103
8.1. Развитие общения у детей дошкольного возраста	103
8.2. Формы общения с взрослыми у детей дошкольного возраста	105
8.3. Стили общения работников дошкольного учреждения с ребенком	110
Список использованной литературы	114

ВВЕДЕНИЕ

Модернизация образования способствовала изменению образовательных приоритетов профессиональной школы. Социальный заказ потребовал от профессиональных учебных заведений подготовку специалистов, обеспечивающую их конкурентоспособность на рынке труда, социальную и профессиональную мобильность. Одной из актуальных задач высших учебных заведений является подготовка специалиста с высоким уровнем профессиональной компетентности и обладающего готовностью реализовывать себя в любом виде деятельности.

Любой вид деятельности человека основан на общении. Особую значимость общение приобретает в профессиональной педагогической деятельности. Антуан де Сент Экзюпери назвал человеческое общение самой большой роскошью на свете. Только в одном виде деятельности это будет роскошью, а в другом – необходимостью. Именно в профессионально-педагогической деятельности общение рассматривается как основа, необходимость. Через живое и непосредственное общение педагога с воспитанниками осуществляется главное в педагогической работе – обмен информацией, взаимопознание педагога и ребенка, организация совместной деятельности.

В соответствии с новыми Государственными образовательными стандартами формирование коммуникативных компетенций в профессиональном педагогическом образовании предполагает готовность педагога осуществлять общение не только с воспитанниками, но и родителями, и коллегами. Для этого необходимы более широкие познания, охватывающие область профессионального педагогического общения. Практикой подтверждено, что новые технологии учебно-воспитательного процесса «работают» только при продуманном педагогическом общении, что, в свою очередь, приводит к его эффективности.

Проблема взаимодействия педагогов и учащихся – одна из острейших педагогических проблем. Налицо объективная потребность ее изучения и решения, так как отношения между взрослыми и детьми, между учителями и родителями, между учителями и администрацией в силу разных причин стали сегодня значительно напряженнее, о чем свидетельствуют многочисленные факты в средствах массовой информации, публикациях в педагогических источниках.

Автор учебного пособия поставил своей задачей систематизацию и структуризацию в более удобной и приемлемой форме

для усвоения студентами научных знаний о педагогическом общении. Данное учебное пособие предназначено для бакалавров направления «Психолого-педагогическое образование», поэтому в нем на основе анализа психолого-педагогических теорий выделены основные характеристики, особенности педагогического общения с детьми разного возраста, включая дошкольный возраст; во взаимосвязи представлены стили педагогического руководства, педагогического общения и модели поведения педагога в процессе педагогического общения. Представленный анализ психологических теорий о вербальных и невербальных средствах общения позволит сформировать у студентов готовность использовать знания в практике педагогического общения.

В пособие также включены задания для самостоятельной работы студентов на основе использования активных методов обучения. Материалы пособия апробированы в процессе изучения курса «Педагогическое общение» со студентами педагогических специальностей и бакалавров направления «Психолого-педагогическое образование». Автор надеется, что данное учебное пособие будет полезно и всем, кто интересуется педагогическим общением.

1. ОБЩЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

1.1. Основные характеристики общения

Общение – один из важнейших инструментов социализации человека, способ его существования, удовлетворения и регуляции основных потребностей, главный канал взаимодействия людей.

Потребность в общении относится к числу основных базовых потребностей. Значимость общения определяется тем, что оно диктует поведение человека.

В отечественной науке сложилась устойчивая традиция связывать понятие «общение» с категорией «деятельность». При этом, как отмечает А. А. Реан, общение рассматривается лишь как форма, вид деятельности, как процесс, который порождается потребностями в совместной деятельности¹.

В словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского дано следующее определение: «Общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания людьми друг друга»².

Данное определение подчеркивает вторичность общения относительно к деятельности и выделяет основное содержание общения, а именно: передачу информации (коммуникация), взаимодействие (интеракция), познание людьми друг друга (перцепция).

В подтверждение положения связи «общения» и «деятельности» приведем определение понятия «общения», данное Л. П. Бувой: «Общение – это процесс взаимодействия и взаимосвязи общественных субъектов (личностей, групп), характеризующийся обменом информацией, опытом, деятельностью, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; как одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности»³.

Это определение носит общий характер, нацелено на изучение

¹ Реан, А. А. *Социальная педагогическая психология* / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : изд-во «Питер», 2000. – С 265.

² *Психологический словарь* / под ред. А. В. Петровского. – М., 1990. – С. 244.

³ Бувей, Л. П. *Человек: деятельность и общение* / Л. П. Бувей. – М., 1978. – С. 43.

любых взаимосвязей между людьми, социальными группами.

Категория «общение» рассматривается и с точки зрения ее самостоятельности и несводимости к деятельности (Б. Ф. Ломов, В. В. Знаков, А. А. Реан). Процесс общения в этом случае оказывается не только средством, но и целью и выступает в качестве самомотивированного процесса.

В психологическом словаре под редакцией В. Давыдова и В. П. Зинченко общение рассматривается как самостоятельное понятие: «... – это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера»⁴.

В последующих главах нами будет рассмотрено профессиональное педагогическое общение, что предполагает его взаимосвязь с профессиональной педагогической деятельностью. На основании этого, на наш взгляд, целесообразно опираться на основное положение о связи «общения» и «деятельности». Кроме этого, межличностное общение всегда вплетено в ту или иную деятельность, так как вне общения людей друг с другом немислимы процессы труда, учения, игры и т. д. Тот вид деятельности, в который включено общение, влияет на содержание, формы самого общения.

Как указывал Д. Б. Эльконин, для каждого периода возрастного развития человека характерен ведущий вид деятельности, в зависимости от которого складывается определенный тип общения⁵. В младенчестве общение – это ведущий вид деятельности. В процессе общения взрослый обменивается с ребенком эмоциональным состоянием, посредством речи помогает ориентироваться в окружающем мире. В раннем возрасте общение происходит по поводу предметной деятельности, идет активное овладение предметами, формируется речь ребенка. В дошкольный период основной вид деятельности – это игровая деятельность, в процессе которой развиваются навыки межличностного общения. Младший школьник преимущественно занят учебной деятельностью, соответственно, и общение включено в данный процесс. Для подростка большую роль играет интимно-личностное общение, а в юношеском возрасте много времени уделяется подготовке к профессиональной деятельности. Специфика профессиональной деятельности взрослого человека накладывает отпечаток на характер общения, манеру поведения, использование профессиональных терминов.

Деятельность посредством общения не только организу-

⁴ Психологический словарь / под ред.: В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М., 1996. – С. 228.

⁵ Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М., 1960. – С. 112.

ется, но и обогащается, в ней возникают новые связи и отношения между людьми. Следовательно, понятие «общение» в профессиональной педагогической деятельности мы должны рассматривать в контексте его единства с деятельностью. Таким образом, общение можно трактовать следующим образом: **общение – это многоплановый процесс взаимодействия и взаимосвязи общественных субъектов, включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания людьми друг друга на основе включения в единую деятельность.**

Исходя из данного определения, необходимо рассматривать общение как многоплановый, многофункциональный процесс. Традиционно выделяются основные структурные компоненты общения: коммуникация (обмен информацией), интеракция (взаимодействие в процессе совместной деятельности), перцепция (восприятие другого человека).

1.2. Функции общения

В психолого-педагогических исследованиях представлены различные подходы к определению функций общения. Рассматривая функции общения как роли и задачи, которые выполняет общение в процессе социального бытия, и опираясь на содержание основных структурных компонентов, функции общения можно классифицировать следующим образом⁶:

1. Информационно-коммуникативная заключается в любом виде обмена информацией между взаимодействующими индивидами. Обмен информацией в человеческом общении имеет свою специфику: осуществляется между индивидами, каждый из которых является активным субъектом, но обязательно предполагает взаимодействие мыслей, чувств и поведения партнеров.

2. Прагматическая – реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности. В прагматической функции общение выступает как важнейшее условие объединения людей совместной деятельностью.

3. Формирующая функция общения проявляется в процессе формирования и развития человека. Общение ребенка и взрослого – это не просто процесс передачи первому суммы умений, навыков, знаний, которые он механически усваивает, а сложный

⁶ Сидоров, С. В. Педагогическое общение / С. В. Сидоров (сайт педагога исследователя). – Режим доступа : <http://sv-sidorov.ucoz.com/publ/4-1-0-147> (дата обращения : 13.06.2013)

процесс взаимного влияния, обогащения, изменения.

4. Аффектно-коммуникативная – в основе которой лежит восприятие и понимание другого человека на регуляцию эмоциональной сферы психики человека, так как общение является детерминантой эмоциональных состояний человека.

5. Подтверждающая функция реализуется в процессе общения с другими людьми, когда человек получает возможность познать, утвердить и подтвердить себя. Желая утвердиться в своем существовании, в своей ценности, человек ищет точку опоры в другом человеке.

6. Функция организации и поддержания межличностных отношений осуществляется на разных уровнях – от интимно-личностных до деловых. Организация и поддержание межличностных отношений для любого человека связаны с оцениванием людей, с установлением определенных эмоциональных отношений – либо позитивных, либо негативных. Поэтому эмоциональное отношение к другому человеку может быть выражено в терминах «симпатии и антипатии», что накладывает свой отпечаток не только на личностное, но и деловое общение.

К данной классификации целесообразно добавить внутриличностную функцию, выделенную Н. С. Ефимовой, которая реализуется в общении человека с самим собой через внутреннюю и внешнюю речь, построенную по типу диалога. Данная функция рассматривается как универсальный способ мышления человека. Л. С. Выготский отмечал, что «человек и наедине с самим собой сохраняет функцию общения»⁷.

Следовательно, ведущее значение общения в жизнедеятельности человека состоит в том, что оно является средством организации совместной деятельности людей и способом удовлетворения потребностей человека в другом человеке, живом контакте. На основании этого необходимо рассматривать общение как сложный многогранный процесс, включающий:

- формирование определенных образцов и моделей поведения;
- взаимодействие людей;
- взаимное влияние людей друг на друга;
- обмен информацией;
- взаимное переживание и понимание людьми друг друга;
- формирование отношений между людьми;
- организацию совместной деятельности;
- формирование образа внутреннего «Я» человека.

⁷ Ефимова, Н. С. Психология общения : учебное пособие / Н. С. Ефимова. – М. : «ФОРУМ», 2006. – С. 9.

1.3. Виды общения

Общение как социальный и психолого-педагогический феномен – это контакт между людьми, который осуществляется различными средствами. В психолого-педагогической литературе представлены различные классификации видов общения. Разнообразие классификаций общения объясняется различными признаками, лежащими в их основе, к ним можно отнести: по контакту, по критерию равноправия партнеров, по времени, по уровню обмена информацией⁸. Систематизировав все признаки, можно представить классификацию видов общения следующим образом:



Рис. 1. Виды общения

⁸ Спивакова, В. В. Педагогическое общение в системе «преподаватель – студент» / В. В. Спивакова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76–2. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obschenie-v-sisteme-prepodavatel-student> (дата обращения : 14.06.2013)

По контакту с собеседником: непосредственное, опосредованное, межличностное, массовое, ролевое, личностное.

Непосредственное общение (прямое) – это естественное общение, когда субъекты взаимодействия находятся рядом и общаются посредством речи, мимики и жестов. Данный вид общения является наиболее полноценным, потому что индивиды получают максимальную информацию друг о друге.

Опосредованное (косвенное) – осуществляется в ситуациях, когда индивиды отдалены друг от друга временем или расстоянием. Опосредованное общение – это неполный психологический контакт, когда обратная связь затруднена.

Массовое общение представляет собой множественные контакты незнакомых людей, а также коммуникацию, опосредованную различными видами массовой информации. Оно может быть прямым и опосредованным. Прямое массовое общение наблюдается на митингах, собраниях, во всех больших социальных группах: толпе, публике, аудитории. Опосредованное массовое общение имеет односторонний характер и связано с массовой культурой и средствами массовой коммуникации.

В ролевом общении люди воздействуют, исходя из занимаемого статуса. Например, ролевым будет общение учителя с учениками, начальника с подчиненными.

Личностное общение зависит от индивидуальных особенностей и взаимоотношений между людьми.

По критерию равноправия партнеров в межличностном общении выделяются два типа: *диалогическое* и *монологическое*. *Диалогическое общение* – равноправное субъект-субъектное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание, стремление к реализации целей каждого партнера.

Монологическое общение реализуется при неравноправных позициях партнеров и представляет собой субъект-объектные отношения. Оно может быть императивным и манипулятивным. Императивное общение – авторитарная, директивная форма взаимодействия с партнером с целью достижения контроля над его поведением, установками, мыслями и принуждения к определенным действиям и решениям. Причем цель эта не завуалирована. Манипулятивное общение – форма межличностного общения, при которой воздействие на партнера по общению осуществляется скрытно для достижения своих намерений.

По времени контакта общение может быть *кратковременным* и *длительным*, в зависимости от целей, содержания деятельности, индивидуальных особенностей собеседников, их симпатии и антипатии.

По уровню обмена информацией общение может быть

вербальным и невербальным. Вербальное общение происходит посредством речи. Невербальное – с помощью паралингвистических средств передачи информации (громкость речи, тембр голоса, жесты, мимика, позы⁹).

Исходя из основных содержательных аспектов, целей и используемой техники общения, Л. Д. Столяренко выделяет следующие виды общения:

1. *«Контакт масок»* – формальное общение, при котором отсутствует стремление понять, учесть особенности личности собеседника. Этот процесс общения получил свое название потому, что в процессе общения используются привычные маски вежливости, строгости, безразличия, участливости, то есть набор выражений лица, жестов, стандартных фраз, позволяющих скрыть отношение к собеседнику. В некоторых ситуациях «контакт масок» необходим для того, чтобы не вступать в личный контакт.

2. *Формально-ролевое* общение, в котором регламентированы и содержание, и средства общения социальными ролями партнеров по общению: врач и пациент, ученик и учитель...

3. *Светское общение*, определяемое формальной вежливостью. Его особенность состоит в том, что люди фактически не общаются, говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях. Их точки зрения на тот или иной вопрос не имеют никакого значения и не определяют характер коммуникации. Светское общение носит ритуализированный характер.

4. *Манипулятивное общение*, направленное на получение односторонней выгоды от собеседника с использованием манипулятивной техники воздействия на партнера по общению (лесть, обман, демонстрация силы, демонстрация слабости, доброты, запугивание) в зависимости от особенностей личности собеседника.

5. *Духовное межличностное общение* между людьми, при котором раскрываются глубинные структуры личности. Духовное общение характеризуется взаимопониманием между людьми, а в его основе лежит доверие к личности собеседника.

6. *Деловое общение*, направленное на согласование и объединение усилий людей с целью налаживания отношений и достижения общего результата¹⁰.

Все многообразие видов общения можно разделить на две большие группы: *формальное общение (ролевое)* и *неформаль-*

⁹ Ефимова, Н. С. Психология общения : учебное пособие / Н. С. Ефимова. – М. : «ФОРУМ», 2006. – С. 9–13.

¹⁰ Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2004. – С. 118–121.

ное общение (личностное). Формальное общение, определяемое социальными статусами, и неформальное, определяемое личными статусами и личными целями, переплетаются и могут переходить одно в другое.

Вопросы для самоконтроля:

1. Определите понятие общения, выделив его основные характеристики.
2. Какие функции выполняет общение как полифункциональный процесс?
3. Выделите основные виды общения.

Задания для практической работы:

Задание 1. Определите уровень своей общительности на основе теста В. Ф. Ряховского.

Ответьте на вопросы опросника.

Варианты ответов: «да», «нет», «иногда».

1. Выбивает ли вас ожидание какой-либо встречи из колеи?
2. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо мероприятии?
3. Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в другой город для участия в олимпиаде, конференции. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы этого избежать?
5. Любите ли вы делиться своими переживаниями с окружающими людьми?
6. Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратился к вам с просьбой или вопросом?
7. Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?
9. В столовой вам подали недоброкачественное блюдо, промолчите ли вы?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, кинотеатре, библиотеке)?
12. Боитесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У вас есть собственные критерии оценки художественных

произведений, произведений искусства, культуры, и чужих мнений на этот счет вы не приемлите, это так?

14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочитаете ли вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в учебной теме?

16. Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения в письменной форме, чем в устной?

Оценка баллов: «да» – 2 балла, «иногда» – 1 балл, «нет» – 0 баллов.

Полученные баллы суммируются и определяется уровень общительности.

30–32 балла. Вы явно необщительны. Близким вам людям нелегко, вам трудно работать в команде. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25–29 баллов. Вы замкнуты, предпочитаете одиночество, поэтому у вас мало друзей. Необходимость новых контактов выводит вас из равновесия. Однако бывает, что при сильной увлеченности вы раскрываетесь и становитесь общительным. Стоит только захотеть.

19–24 балла. Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой. В ваших высказываниях много сарказма, однако эти недостатки исправимы.

14–18 баллов. У вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у вас раздражение.

9–13 баллов. Вы весьма общительны, любопытны, любите высказываться по разным вопросам, что иногда вызывает раздражение у окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми, любите бывать в центре внимания. Однако вам не достает усидчивости, терпения и решительности, когда сталкиваетесь с серьезными проблемами. При желании вы можете заставить себя не отступать.

4–8 баллов. Вы, должно быть, рубаха-парень. Всегда в курсе всех дел, любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызывать у вас «хандру». Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете довести его до конца. По этой причине руководители и коллеги относятся к вам с некоторой

опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 балла и менее. Ваша общительность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, не имеющие к вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых не компетентны. Бываете вспыльчивы и обидчивы. Окружающим людям трудно с вами. Вам надо поработать над собой и своим характером. Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительное отношение к людям.

Задание 2. «Приятный собеседник». Работа в группе (четыре-шесть человек) по парам. Напишите десять качеств «приятного собеседника» и соотнесите себя по этим качествам по 10-балльной системе.

Например: умение слушать, тактичность, умение интересно рассказывать, чувство юмора, душевность и т. д.

Попросите ваших однокурсников, с кем вы работаете в паре вашей группы, оценить вас по выписанным качествам, используя ту же систему баллов. Сравните ваши представления о себе с мнением другого человека о вас.

Обсудите полученные результаты совместно всеми членами группы. Если мнение о себе как «приятном собеседнике» совпадает с мнением других людей, то с вами, действительно, интересно общаться. Если не совпадает, то следует подумать о своей самооценке.

Задание 3. «Центр общения». Работа в группе по пять-шесть человек.

Участникам предлагается выполнить одну и ту же простейшую задачу: любыми средствами, не прибегая к физическим воздействиям, надо постараться привлечь к себе внимание окружающих. Задача усложняется тем, что одновременно это делают все участники по команде ведущего. Команды должны выполнять работу по очереди: одна работает, другая наблюдает, затем меняются местами. После выполнения упражнения необходимо обсудить: кому из группы удалось завоевать большее внимание аудитории и почему.

Проверочные тесты

1. Выделите основные компоненты общения:

а) сообщение информации, организация совместной деятельности, познание людьми друг друга;

б) сообщение информации, влияние на объект, познание людьми друг друга;

в) организация совместной деятельности, сообщение информации, установление контактов.

2. В чем заключается сущность прагматической функции общения?

- а) установление длительного контакта;
- б) познание людьми друг друга;
- в) взаимодействие людей в процессе совместной деятельности.

3. В чем заключается сущность формирующей функции общения?

- а) формирование диалога;
- б) формирование личностного «Я»;
- в) формирование и развитие человека в процессе общения.

4. На основании классификации видов общения Л. Д. Столяренко соотнесите виды общения с характеристикой:

1.«Контакт масок»	А. Общение, при котором регламентированы содержание, средства общения социальными ролями
2. Формально-ролевое общение	Б. Общение, определяемое формальной вежливостью
3. Светское общение	В. Общение между людьми, при котором раскрываются глубинные структуры личности
4. Манипулятивное общение	Г. Общение, направленное на согласование и объединение усилий людей с целью налаживания отношений и достижения общего результата
5. Деловое общение	Д. Общение, направленное на получение односторонней выгоды от собеседника
6. Духовное межличностное общение	Е. Формальное общение, при котором отсутствует стремление понять, учесть особенности личности собеседника

5. Перечислите виды общения по представленным признакам, заполнив таблицу:

№	Признак	Виды общения
1.	По контакту с собеседником	
2.	По критерию равноправия партнеров	
3.	По времени контакта	
4.	По уровню обмена информацией	

2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

2.1. Сущность педагогического общения

Деловое общение является способом организации любого вида деятельности. В основе профессиональной педагогической деятельности лежит педагогическое общение. Следовательно, педагогическое общение должно рассматриваться как профессиональное общение.

На современном этапе развития образования изменилась и усложнилась роль учителя в школе, так как учитель уже не является основным источником информации, доступность информации способствует развитию самоорганизации учащихся, их мобильности. Но организация учебно-воспитательного процесса требует по-прежнему его умения организовывать взаимодействие с детьми, общаться с ними и руководить их деятельностью, а также умения познать каждого ребенка. В психолого-педагогической литературе в этом смысле говорят о коммуникативных компетенциях учителя, важных для плодотворной педагогической деятельности.

Опыт педагогической деятельности показывает, что для педагога в педагогической деятельности недостаточно знание основ наук, методик обучения и воспитания, эти знания должны быть подкреплены умением педагога организовывать педагогическое общение, следовательно, педагогическое общение должно рассматриваться как профессиональная категория¹¹.

Сущность и особенности педагогического общения раскрываются в трудах педагогов и психологов: А. А. Бодалева, А. А. Лентьева, Н. В. Кузьмной, В. А. Кан-Калика, Я. Л. Коломинского, И. А. Зимней, А. А. Реан.

Учитывая, что педагогическое общение – это основа педагогической деятельности, необходимо выделить особенности профессионального педагогического общения:

- педагогическое общение всегда обучающее, развивающее, воспитывающее;
- педагогическое общение всегда ориентировано на развитие личности общающихся сторон, на развитие их взаимоотношений;

¹¹ Спивакова, В. В. Педагогическое общение в системе «преподаватель – студент» / В. В. Спивакова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76–2. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obschenie-v-sisteme-prepodavatel-student> (дата обращения : 14.06.2013)

– педагогическое общение – это динамичный процесс, так как, учитывая возраст детей, определяются не только позиция педагога и детей в общении, но и методы и средства общения;

– педагогическое общение – это важное средство решения учебно-воспитательных задач;

– в процессе педагогического общения происходит процесс взаимного познания педагога и учащихся;

– педагогическое общение регулирует совместную деятельность не только педагога и учащихся, но и педагога и родителей, а также совместную деятельность педагогов.

А. А. Леонтьев обосновал понятие «оптимальное педагогическое общение» как общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя¹².

Проблема оптимального педагогического общения была поставлена как одна из важнейших проблем обучения и воспитания в работах классиков советской педагогики. «У нас требуют от учителей известного уровня подготовки. Это правильно. Но нужно не только это. Нужно обдумать, как проверять также и умение учителя влиять на ребят...», – писала Н. К. Крупская¹³.

Особенно много внимания умению учителя влиять на ребят уделял А. С. Макаренко. Как бы ни относились к системе воспитания А. С. Макаренко, весьма современно звучит следующая его мысль. Он подчеркивал необходимость для учителя овладеть техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения: «Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений. Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса воспитателя, и в управлении своим лицом... Педагог

¹² *Лентьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Лентьев. – М., 1979. – С. 98.*

¹³ *Крупская, Н. К. Воспитание коллективизма, организованности и дисциплины. Избр. пед. произв. / Н. К. Крупская. – М. : Просвещение, 1965. – С. 118.*

не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть... Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность... 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»¹⁴.

Много внимания уделял этому вопросу и выдающийся советский педагог С. Т. Шацкий. Ему принадлежит, в частности, мысль, что учитель должен заботиться не только о содержании своих требований, но и о форме, и тоне их предъявления.

Неоднократно высказывался по этому вопросу такой замечательный педагог-воспитатель, как В. А. Сухомлинский. Остановимся только на некоторых его положениях, цитируемых сравнительно редко. В частности, он резко критиковал бытующее порой в школе «пустословие». «Каждое слово, звучащее в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным и – это особенно важно обращенным к совести живого, конкретного человека, с которым мы имеем дело... чтобы не было обесценивания слов, и наоборот – чтобы цена слова постоянно возрастала»¹⁵. Слово учителя, по мысли В. А. Сухомлинского, прежде всего орудие человечности, чуткости, терпимости. «Будьте осмотрительны, чтобы слово не стало кнутом, который, прикасаясь к нежному телу, обжигает, оставляя на всю жизнь грубые рубцы. Именно от этих прикосновений отрочество и кажется пустыней... Слово щадит и оберегает душу подростка только тогда, когда оно правдивое и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания “распечь”, “пробрать”... Слово педагога должно прежде всего успокаивать»¹⁶.

В. А. Сухомлинский, как и А. С. Макаренко, призывал педагогов управлять тоном своего обращения к школьникам. В частности, он советовал обращаться к ним не специальным лекционным тоном, который, кстати сказать, быстро вызывает у ребят усталость, а тоном обычного разговора.

Интереснейшие рекомендации высказывал В. А. Сухомлинский относительно способов общения на уроке. Он резко выступал против излишнего возбуждения психики школьников повы-

¹⁴ Макаренко, А. С. *О воспитании* / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.

¹⁵ Сухомлинский, В. А. *Мудрая власть коллектива. Избр. пед. соч. : в 3 т.* / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 216.

¹⁶ Там же. – С. 221.

шенным тоном, напряжением, против перегрузки речи учителя информацией, против ненужных повторений и вопросов. «Педагогическое такноязычие» – бич школы. Оно «ограничивается случайными – такими, которые пришли на память воспитатели, – словами... Ученик не слышит слов воспитателя, его душа остается глухой к словам»¹⁷.

Практикой подтверждено, что новые технологии учебно-воспитательного процесса «работают» только при продуманном педагогическом общении, что, в свою очередь, приводит к его эффективности.

Условия эффективности педагогического общения в общем виде сформулировал А. А. Бодалев:

- должно осуществляться в соответствии с единым гуманистическим принципом во всех сферах жизни воспитанника – в семье, школе, во внешкольных учреждениях;
- сопровождается воспитанием отношения к высшей ценности;
- обеспечивается усвоение необходимых психолого-педагогических знаний, умений и навыков познания других людей и обращения с ними¹⁸.

Эффективность педагогического общения зависит также от степени готовности педагога к профессионально-педагогическому общению, это предполагает:

- 1) знание основ педагогического общения;
- 2) умения организовать общение и управлять им и собственным психическим состоянием;
- 3) умение педагога устанавливать положительные взаимоотношения с учащимися;
- 4) сформированность определенных нравственно-личностных качеств педагога;
- 5) речевое развитие и интуицию педагога;
- 6) самопознание и самооценку: педагогическую рефлекссию.

Оптимальное педагогическое общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания создает наилучшие условия для развития их мотивации и творческого характера учения, для правильного формирования личности обучаемого, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения и управления социально-психологическими процессами в коллективах, что позволяет максимально реализовать личностные особенности преподавателя в учебном процессе.

¹⁷ Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива. Избр. пед. соч. : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 222–225.

¹⁸ Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М., 1983. – С. 96–98.

На основании вышесказанного необходимо обратиться к определению педагогического общения как психолого-педагогической категории.

В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров под профессионально-педагогическим общением понимают «систему взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия»¹⁹.

А. А. Леонтьев рассматривает педагогическое общение как профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися.

Л. Д. Столяренко дает следующее определение педагогического общения: «Педагогическое общение – это специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты»²⁰.

Учитывая выделенные особенности профессионального педагогического общения, предлагаем следующую дефиницию данной категории: «**Профессионально-педагогическое общение – это система взаимодействия педагога и воспитанников, содержание, методы и средства которого способствуют обмену информацией, взаимному познанию личностей, оказанию воспитательного воздействия**».

Исходя из данного определения, выделяются основные компоненты профессионально-педагогического общения: коммуникативный, интерактивный, перцептивный. На основе данных компонентов выделяются функции педагогического общения.

2.2. Функции и средства общения

Традиционно в педагогическом общении выделяют три взаимосвязанных функции: коммуникативная (обмен информацией), перцептивная (восприятие и познание людьми друг друга), инте-

¹⁹ Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М., 1990. – С. 83.

²⁰ Столяренко, Л. Д. Педагогическое общение / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2004. – С. 238–247.

рактивная (организация и регуляция совместной деятельности).

Коммуникативная функция. Педагогическое общение – это, прежде всего, коммуникация (передача информации, обмен информацией между участниками общения). Информирование сопровождает всю деятельность педагога. Обмен информацией – это самый трудный аспект педагогической деятельности, особенно для начинающих педагогов. Эффективность передачи информации зависит от следующих условий:

1. Обеспечение положительной мотивации при передаче информации, ее понимание и принятие воспитанниками. Для этого необходимо привлечь внимание, вызвать интерес к теме общения.

Обмен информацией в большей степени осуществляется в процессе обучения, и поэтому на уроках учителя с этой целью часто используют занимательные факты, проблемные ситуации, исторические факты, фрагменты видеофильмов, презентации.

Урок физики, 9-й класс. Объяснение темы «Измерение агрегатного состояния вещества». Учитель начинает с задачи-парадокса. В 1860 г. в Индии упал метеорит. Прочертив на небе огненный след, раскаленное добела тело упало в болото. Каково же было удивление подбежавших людей, когда на месте падения метеорита они обнаружили «глыбу льда». Небесный огонь принес лед в знойную Индию.

Урок литературы, 8-й класс. Учитель начинает с проблемной ситуации: «Почему А. С. Пушкин назвал свою повесть “Капитанская дочка”, хотя главные ее герои – Гринев и Пугачев?»

Урок географии, 7-й класс. Тема «Антарктида». Учитель использует такой факт: «Мореплаватели не раз замечали, что айсберги плывут против ветра. Льды, гонимые ветром, плывут в одну сторону, а айсберги – в совершенно другую, против ветра. Как вы думаете, почему это происходит?»²¹

2. Учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников в процессе обмена информацией. Предлагаемая информация должна быть не только доступна для понимания учащимися, но и учитывать привуалирующие интересы.

3. Создание эмоционально благоприятной обстановки общения. При этом педагогу необходимо учитывать временные рамки общения, окружающую обстановку.

4. Владение педагогом технологией передачи информации: правильность речи, эмоциональность, образность.

Перцептивная функция. Эффективность общения в профес-

²¹ Роботова, А. С. Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова. – М. : «Академия», 2004. – С. 86.

сиональной педагогической деятельности во многом зависит и от того, как педагог воспринимает и насколько хорошо знает своих воспитанников. Перцептивная функция общения важна и непроста в реализации.

В. А. Сухомлинский писал, что для учителя особо значимо умение чувствовать рядом с собой человека, чувствовать его душу, его интересы и желания²². Сложность данного процесса объясняется тем, что ученик, объект познания – это развивающаяся личность. Понять психические особенности учеников, почувствовать их состояние, настроение, изучить ценностные ориентации, разобраться в представлениях воспитанников о самих себе педагогу помогут психолого-педагогические знания, использование разнообразных методов изучения личности.

В. Леви педагогов, умеющих хорошо разбираться в людях, называл гениями общения. У таких педагогов прекрасное личностное видение ученика изнутри, умение читать другого человека, умение моделировать общение с учетом индивидуальных особенностей личности²³.

Механизм познания и понимания личностного своеобразия воспитанников является педагогическая эмпатия. Традиционно эмпатия определяется как постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания и сочувствия. Данное определение позволяет утверждать, что педагогическая эмпатия проявляется в умении воспитателя мысленно поставить себя на место воспитанника, проникнуться его психическим состоянием, понять, сопереживать. Это возможно при условии, если педагог хорошо знает и понимает самого себя, способен объективно анализировать свои мысли, переживания, действия, отношения с людьми, то есть если у педагога развита *рефлексия*.

Педагог, владеющий рефлексией и эмпатийно воспринимающий, понимающий и правильно оценивающий воспитанника, может успешно прогнозировать общение, корректировать учебно-воспитательные взаимоотношения, управлять ими.

Так как процесс общения – это двусторонний процесс, то познание, понимание, оценка в общении происходят как со стороны педагога, так и со стороны воспитанника. Педагог познает своих воспитанников, они, в свою очередь, познают педагога. Понимание педагога и принятие его личности воспитанниками взаимосвязаны.

Если педагог и воспитанники адекватно отражают друг дру-

²² Сухомлинский, В. А. *Мудрая власть коллектива. Избр. пед. соч. : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 223.*

²³ Леви, В. *Исповедь гипнотизера / В. Леви. – М., 1994. – С. 47.*

га, то педагогическое общение строится на взаимопонимании. Понимание, принятие друг друга помогает согласовывать действия, проявлять взаимное уважение, чувствовать настроение, предупреждать конфликты, устанавливать положительные межличностные отношения²⁴.

Интерактивная функция. Важной функцией общения является интерактивная функция, то есть управление деятельностью воспитанников. Спланированное и моделированное педагогическое общение определяет эффективное использование разнообразных видов деятельности на уроке.

Взаимодействие – это совместные действия педагогов и воспитанников по осуществлению общих целей деятельности, в процессе которой происходит взаимное влияние сторон друг на друга. В процессе взаимодействия проявляются внимание, интерес, согласие, сопереживание, сотрудничество учителей и учащихся, но это возможно, если общение сопровождается каждым компонент совместной деятельности²⁵.

В. А. Кан-Калик выделяет факторы, которые влияют на эффективность реализации данной функции:

- общение должно выступать как предпосылка, настрой к любому виду деятельности, формирует положительную установку. При этом педагог совместно с учащимися должен определять цель совместной деятельности;

- формы, методы, средства совместной деятельности должны определяться педагогом и учащимися в процессе творческого поиска, общими усилиями;

- взаимодействие педагогов и учащихся и при завершении деятельности, при подведении итогов. При этом важно сочетание оценки и самооценки совместных действий;

- учет индивидуальных особенностей общающихся сторон, уровня их развития и меры актуализации личностных потенциалов педагогов²⁶.

В процессе взаимодействия возникают взаимопонимание, взаимопознание и формируются взаимоотношения. Сложившиеся, в свою очередь, отношения – благополучные или неблагополучные – сказываются на личностных образованиях воспитанников, их самостоятельности, творческой активности,

²⁴ Педагогическое общение воспитателя. – Режим доступа : <http://detzdrav.com/11106.html>

²⁵ Роботова, А. С. Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова. – М. : «Академия», 2004. – С. 92.

²⁶ Кан-Калик, В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. – М. : «Роспедагенство», 1995. – С. 18.

нравственных ориентациях, эмоциональном восприятии действительности.

Выделенные информационная, перцептивная, интерактивная функции профессионально-педагогического общения в реальной педагогической деятельности взаимосвязаны. Педагог познает воспитанников и в процессе обмена информацией, и в совместной деятельности. Взаимодействие невозможно без коммуникации и понимания общающихся.

Реализация обозначенных функций общения во многом определяется нравственно-этическими установками педагога.

2.3. Этапы профессионально-педагогического общения

Для организации эффективного педагогического общения необходимо знать структурные компоненты организации общения, то есть этапы. Этапы профессионально-педагогического общения разработаны В. А. Кан-Каликом.

Первый этап. Моделирование. Моделирование общения осуществляется на основе планирования коммуникативной структуры:

- прогнозирование результатов общения;
- определение педагогических целей и задач общения;
- анализ общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в классе или аудитории;
- учет творческой индивидуальности самого педагога;
- учет индивидуальных особенностей учащихся;
- определение предлагаемой системы методов и приемов общения.

Все это вместе взятое представляет собой опережающую стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Правильно прогнозированная методическая и содержательная структура общения должна способствовать эффективному результату.

Второй этап. Организационный. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с учащимися, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспектов педагогической деятельности.

Важнейшими элементами этого этапа являются:

- конкретизация спланированной модели общения;
- уточнение условий и структуры предстоящего общения;
- осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

Педагог выступает как инициатор общения, от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

Третий этап. Управление развивающимся процессом общения. Методы обучения, воспитания и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и учащихся.

Четвертый этап. Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности. Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

Вопросы для самоконтроля:

1. Выделите особенности педагогического общения как психолого-педагогической категории.
2. Назовите факторы, характеризующие профессиональную готовность педагога к общению.
3. Функции педагогического общения и их основные характеристики.
4. Раскройте сущность этапов педагогического общения.

Задания для практической работы:

Работа в группах по пять-шесть человек. На основе анализа представленных кейсов определите роль педагогического общения в учебно-воспитательном процессе.

Вариант 1

Я не отношусь к тем людям, которые схватывают все налету. Для того, чтобы все понять и запомнить, мне необходимо какое-то время. И к тому же я очень ранима. Из-за этого я часто страдала в школе. На меня часто повышали голос преподаватели, так как я не могла дать вразумительного ответа по новой теме, которая была только что объяснена. Зато на следующем уроке я поражала всех, включая учителя, глубиной знаний по данной теме. Преподаватели любили меня за это, но, объяснив новый

материал, забывали о моей особенности, и все начиналось снова. Я с этим свыклась.

Но когда перешла в четвертый класс, я попала к Галине Ивановне, она преподавала у нас английский язык. Во время первого урока она задала какой-то вопрос и обратилась ко мне. Мне очень понравился английский, и я прекрасно поняла с первого раза! Но, встав с места, я не смогла дать вразумительного ответа на первый поставленный вопрос. Сработал старый комплекс. Я просто стояла и смотрела на нее. Слезы начали наворачиваться на глаза. Я ждала, что она накричит на меня или просто поставит «2». Но она просто улыбнулась и сказала: «Не бойся, соберись с мыслями. Я уверена, что ты все поняла». И я, действительно, успокоившись, ответила на поставленный вопрос.

Вариант 2

В классе, куда был переведен Сергей, русский язык преподавал очень внимательный к детям и талантливый педагог. Подрасток был умным и сообразительным учеником, но с учителем русского языка в предыдущем классе отношения не сложились. Сергей стал пропускать уроки русского языка и небрежно относился к выполнению заданий по этому предмету.

Новая учительница через несколько уроков предложила Сергею заниматься дополнительно после уроков. Однажды в минуту откровенности он сказал ей:

– Екатерина Алексеевна, не трудитесь зря. Не тратьте напрасно время. Мне ничего не поможет. Я не буду успевать, мне это давно известно. Я неспособный.

– Откуда тебе это известно?

– Все так говорят.

– И ты веришь в это?

– Верю...

– Придется тебе доказать обратное. Ты слышал выражение: кто хочет – тот добьется? И ты можешь добиться. Надо только много работать. Давай заниматься.

Занимались они усердно целую четверть. И вот Сергей получил первую заслуженную четверку по русскому языку. Мальчик хорошо ответил на уроке и грамотно выполнил письменное задание.

На следующий день пришла к учительнице мама Сергея.

– Скажите, пожалуйста, это правда, что мой сын получил четверку по русскому языку?

– Правда. Он стал лучше заниматься.

– Екатерина Алексеевна, вы не представляете, что у нас было вчера дома. Прибегает Сергей из школы и кричит:

– Четверка! Четверка!

– Я не сразу поняла, в чем дело. Спрашиваю: какая четверка?

– Учительница мне поставила четверку по русскому языку.

Успех окрылил подростка. С тех пор Сергей стал усерднее учиться и не только по русскому языку.

Вариант 3

Наше знакомство состоялось задолго до того момента, как она впервые вошла в наш класс. Это учительница – директор нашей школы, преподаватель русского языка и литературы – Инна Александровна. Этот человек отлично знал свой предмет и умел преподать его так, что было интересно всем без исключения. Я считала, что в школе учитель – прежде всего носитель материала, а его человеческие качества должны быть на втором месте. Так вот, каждый раз, когда Инна Александровна входила в класс, нас всех охватывала дрожь. Мы никогда не знали, что ожидать от каждого ее урока. К сожалению, она проводила у нас уроки литературы только два последних года. Это была учительница, которую я называла «зверь». Она прекрасно знала литературу, отлично ее преподавала и, соответственно, требовала такой же отдачи. Мы читали все произведения, которые только можно было достать в библиотеках, забросили все предметы. Она научила нас думать, размышлять. Можно сказать, что она разбудила наши мозги. Но в то время она казалась мне извергом, который ничего не понимает, ничего не видит, кроме своей литературы. Я не спала ночами, читала, конспектировала, цитировала, учила. Я просто ее ненавидела. Но к концу обучения, увидев, какой огромный скачок в знаниях я получила, была ей просто благодарна. Чуть позже я узнала ее как человека. Она оказалась честной, правдивой.

Вариант 4

Пятиклассник Миша плохо запоминал стихотворения и рассказы. У доски обычно он произносил две-три первые фразы и умолкал. Каждая его двойка больно отзывалась в сердце учительницы и ученика. От ребят Мария Александровна узнала, что Миша очень самолюбив.

– Тогда я рискнула поиграть на его самолюбии, – рассказывала потом своим коллегам Мария Александровна, – после очередного вызова к доске она поставила тройку в дневник Мише, сказав, что сегодня он намного лучше выучил, чем раньше, и можно было бы поставить четыре, если бы не погрешность в интонации.

Мальчик просиял и гордо пошел к своей парте.

– Назавтра я вновь вызвала Мишу к доске. И всем на удивление он отлично пересказал содержание рассказа. В журнале и в дневнике появилась первая пятерка по литературе. Это была

победа. Вскоре Миша стал успешно учиться по литературе.

Проверочный тест

1. Выберите правильный вариант из представленных дефиниций профессионального педагогического общения:

а) это взаимодействие педагогов и воспитанников с целью передачи информации, установления контактов;

б) это система взаимодействия педагога и воспитанников, содержание, методы и средства которого способствуют обмену информацией, взаимному познанию личностей, оказанию воспитательного воздействия;

в) это взаимодействие педагога с целью решения учебно-воспитательных задач.

2. Выберите положения, которые характеризуют готовность педагога к профессионально-педагогическому общению:

а) знание основ педагогического общения;

б) умения организовать общение и управлять им и собственным психическим состоянием;

в) возрастные особенности педагога;

г) сформированность определенных нравственно-личностных качеств педагога.

3. Соотнесите функции педагогического общения с основными характеристиками:

1) перцептивная;

а) передача информации;

2) информационная;

б) организация и регуляция

3) интерактивная;

совместной деятельности;

в) восприятие и познание людьми друг друга.

4. Выделите признаки интерактивной функции:

а) установление границ поведения для учащихся;

б) познание людьми друг друга;

в) учет возрастных особенностей в процессе передачи информации.

5. Выделите принципы реализации информационной функции:

а) обмен научно обоснованной информацией;

б) научная информация должна соответствовать современному уровню развития науки;

в) учет интересов ребенка;

г) предоставление воспитаннику полной свободы в общении.

3. СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ

3.1. Стили педагогического общения

Эффективность профессионально-педагогического общения во многом зависит от стиля общения и стиля педагогического руководства.

В толковом словаре стиль определяется как совокупность приемов, способов работы, это характерная манера поведения человека. По определению А. А. Бодалева: «Стиль – это индивидуально-своеобразная манера действия. Стиль педагогического общения – это категория социально, нравственно и эмоционально насыщенная». В. А. Кан-Калик дает следующее определение: «Индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и воспитанников»²⁷.

Стилевые особенности педагогического общения и педагогического руководства зависят:

1) от индивидуальности педагога: от его компетентности, коммуникативной культуры, эмоционально-нравственного отношения к воспитанникам, творческого подхода к профессиональной деятельности;

2) от индивидуальных особенностей воспитанников: от их возрастных особенностей, половой принадлежности, уровня обученности и воспитанности, от особенностей учебного коллектива.

Традиционно обозначенные в психолого-педагогической литературе стили общения представим в следующей классификации: перспективные – общение на основе увлеченности совместной деятельностью, общение на основе дружеского расположения; нейтральные – общение-дистанция; неперспективные – общение-устрашение, общение-заигрывание, общение-превосходство. Характеристика представленных стилей общения дана В. А. Кан-Каликом.

Общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Данный стиль общения предполагает содружество, совместную деятельность, сотворчество. Главное для этого стиля – единство высокого уровня компетентности педагога и его нравственных установок.

²⁷ Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987. – С. 97.

Общение на основе дружеского расположения проявляется в искреннем интересе к личности воспитанника, к коллективу в целом, в стремлении понять мотивы деятельности и поведения ребенка, в открытости контактов. Данный стиль общения взаимосвязан с предыдущим стилем общения, так как он стимулирует увлеченность совместной деятельностью, плодотворные взаимоотношения педагога с воспитанниками. С другой стороны, увлеченность совместной деятельностью способствует созданию дружеского расположения. Но при данном стиле общения важна мера, «целесообразность дружественности».

В выделенных стилях общения взаимодействие «учитель – ученик» рассматривается как двусторонне субъект-субъектное взаимодействие, предполагающее активность обеих сторон. В учебно-воспитательном процессе эти гуманистически направленные стили создают ситуацию комфорта, способствуют развитию и проявлению индивидуальности²⁸.

Общение-дистанция. Данный стиль в системе взаимоотношений педагогов и учащихся распространен. Дистанция в общении должна существовать, она необходима, так как педагог и воспитанники занимают различные социальные позиции. Чем естественнее для учащихся ведущая роль учителя, тем органичнее и естественнее для него дистанция в отношениях с педагогом. Для педагога очень важно владеть искусством установить дистанцию. На важность этого момента указывал А. С. Макаренко, подчеркивая, как важно избежать фамильярности в общении. Но дистанция в общении ни в коей мере не должна настолько четко подчеркивать социальные позиции педагогов и учеников, так как это будет способствовать возникновению отчужденности, закрытости. Данный стиль общения часто используют молодые педагоги для самоутверждения в коллективе учеников.

К неперспективным стилям общения относится *общение-устрашение*, которое строится на жесткой регламентации деятельности, на беспрекословном подчинении, страхе, диктате, ориентации детей на то, что делать нельзя; при этом стиле не может быть совместной увлеченности деятельностью, дружеского расположения и сотворчества.

Общение-заигрывание, основанное на желании нравиться воспитанникам, завоевать авторитет, который будет ложным, дешевым. Молодые педагоги избирают данный стиль в силу отсутствия опыта профессиональной деятельности, опыта комму-

²⁸ Меджидов, Г. И. Культура педагогического общения / Г. И. Меджидов. – Режим доступа : <http://www.jurnal.org/articles/2009/psih9.html>

никативной культуры и желая как можно быстрее наладить контакт с детьми.

Общение-превосходство характеризуется желанием педагога возвыситься над детьми, он поглощен собой или своими знаниями, не чувствует учащих, мало интересуется своими отношениями с ними, отстранен от детей.

Неперспективные стили общения ориентированы на субъект-объектные отношения, то есть в них преобладает позиция педагога, рассматривающего воспитанников как объект воздействия²⁹.

Стили педагогического общения находят свое выражение в стилях педагогического руководства.

3.2. Стили педагогического руководства

Стиль педагогического руководства проявляется в позициях педагога и воспитанников, в преобладающих способах взаимодействия с личностью и коллективом, в соотношении дисциплинарных и организационных воздействий, прямых и обратных связей, в оценках, тоне, форме обращения. На основании этого при рассмотрении стилей руководства в профессиональном педагогическом общении целесообразнее опираться на классификацию стилей руководства, разработанную А. А. Бодалевым, которая включает автократический, авторитарный, демократический, игнорирующий, попустительский, непоследовательный стили.

Автократический стиль руководства (самовластный) проявляется в том, что преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом учащихся, не позволяет им высказывать свои взгляды и критические замечания. Педагог последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением, при этом свои действия он не объясняет, не комментирует, проявляет чрезмерную требовательность, категоричен в суждениях, не принимает возражений, с пренебрежением относится к мнению, инициативе учащихся, у него отсутствуют сопереживание, сочувствие.

При *авторитарном стиле руководства* педагог также берет все на себя. Цели деятельности, способы ее выполнения единолично задаются педагогом. Педагог постоянно проявляет свое превосходство, но в отличие от автократического стиля допускает возможность участвовать учащимся в обсуждении вопросов,

²⁹ Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987. – С. 97–101.

проблем, но решение в конечном счете принимает преподаватель в соответствии со своими установками.

При данных стилях управления воспитанники оказываются в позиции ведомых, в позиции объектов педагогического воздействия. В общении преобладает официальный, приказной, начальственный тон. Основная форма обращения – указание, поучение, приказ, инструкция, окрик. Общение строится на дисциплинарных воздействиях и подчинении. Эти два стиля можно выразить словами: «Делайте, как я говорю, и не рассуждайте».

Как следствие: такие стили управления тормозят развитие личности учащихся, подавляют активность, сковывают инициативу, порождают неадекватную самооценку.

При *демократическом стиле руководства* общение и деятельность строятся на творческом сотрудничестве. Совместная деятельность мотивируется педагогом, он прислушивается к мнению учащихся, поддерживает право воспитанников на свою позицию, поощряет активность, инициативу, обсуждает замысел, способы и ход деятельности. Преобладают организующие воздействия. Этот стиль характеризуется положительно-эмоциональной атмосферой взаимодействия, доброжелательностью, доверием, требовательностью и одновременно уважением, учетом индивидуальности личности. Основная форма обращения – совет, рекомендация, просьба.

Данный стиль можно выразить словами: «Вместе задумали, вместе планируем, организуем, подводим итоги».

Этот стиль располагает воспитанников к педагогу, способствует их развитию и саморазвитию, вызывает стремление к совместной деятельности, побуждает к самостоятельности, стимулирует самоуправление, высокую адекватную самооценку, способствует становлению доверительных, гуманистических отношений. Кроме этого, данный стиль свидетельствует о высоком профессионализме учителя, его позитивных нравственных качествах и любви к детям. А. Н. Лутошкин называет этот стиль «возвращающийся бумеранг»³⁰.

Игнорирующий стиль характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей.

Попустительский (конформный) стиль проявляется в случае, когда педагог устраняется от руководства коллективом учащихся и идет на поводу их желаний, не вмешивается в

³⁰ http://organizator16.ucoz.ru/load/metodichka/stili_rukovodstva/4-1-0-43

жизнь коллектива, вопросы просматривает формально. Этот стиль ведет к формированию панибратских отношений или к отчуждению.

Непоследовательный стиль управления характеризуется тем, что преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что приводит к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя с учащимися, к появлению конфликтных ситуаций.

При игнорирующем, попустительском и непоследовательном стилях руководства отсутствует система в организации деятельности и контроля. Педагог занимает позицию стороннего наблюдателя, не вникает в жизнь коллектива, в проблемы отдельной личности, довольствуется минимальными достижениями. Тон обращения диктуется желанием избежать сложных ситуаций, во многом зависит от настроения педагога, форма обращения – увещевания, уговоры. Данные стили не способствуют развитию активности, не побуждают к инициативе, самостоятельности воспитанников, следовательно, отсутствует целенаправленное взаимодействие «учитель – ученик».

Эти стили можно выразить словами: «Как все идет, так пусть и идет»³¹.

А. Н. Лутошкин, характеризуя данные стили, сравнивает их с «плывущим плотом» (соглашающий, уступающий).

В чистом виде тот или иной стиль руководства встречается очень редко.

Наиболее предпочтителен для организации эффективного профессионально-педагогического общения – демократический стиль. Однако в деятельности учителя могут присутствовать и элементы авторитарного стиля руководства, например, для организации сложного вида деятельности, при установлении порядка, дисциплины. Элементы либерального стиля руководства допустимы при организации творческой деятельности, когда допустима и необходима позиция невмешательства, представляющая воспитаннику проявление большей самостоятельности.

Таким образом, стиль руководства педагога характеризуется гибкостью, вариативностью, зависит от конкретных условий, от того, с кем он имеет дело – с младшими школьниками или со старшеклассниками, а может, со студентами, каковы их индивидуальные особенности, каков характер деятельности.

³¹ Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М., 2002. – С. 138.

3.3. Модели поведения педагога в профессиональном общении

Различные стили педагогического взаимодействия и руководства порождают несколько моделей поведения преподавателя. Из числа разработанных в последние годы классификаций моделей поведения педагога в педагогическом общении интересной представляется типология, разработанная А. А. Бодалевым.

Модель «Монблан» – это диктаторская модель, при которой преподаватель как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые – это безликая масса слушателей. Личностное взаимодействие отсутствует. Педагогические функции сведены только к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда – пассивность и безынициативность учащихся.

Модель «Китайская стена» – это неконтактная модель, близка по своему психологическому содержанию к первой модели. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или произвольно созданного барьера. В роли такого барьера могут выступать отсутствие желаний к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалогичный характер занятия, произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительного отношения к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с учащимися, а с их стороны – равнодушное отношение к преподавателю.

Модель «Локатор» – это модель дифференцированного внимания, которая основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав класса, а лишь на часть: на наиболее талантливых и успевающих или же, напротив, на слабых, на лидеров или на аутсайдеров. Педагог как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется в настроении всего коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели поведения может явиться неумение сочетать индивидуальную работу с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе «преподаватель – ученический коллектив», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Модель «Тетерев» – это гипорефлексная модель, которая заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себе: его речь большей частью монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слуша-

телей. В диалоге оппоненту бесполезно вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между педагогом и учащимися. Вокруг педагога создается поле психологического вакуума. Стороны процесса общения изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

Модель «Гамлет» – это гиперрефлексивная модель, которая противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности своих поступков, остро реагируя на нюансы психологической атмосферы, принимая их на свой счет, такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия учащихся. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках воспитанников, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

Модель «Робот» – это модель негибкого реагирования. Взаимоотношения педагога с учащимися строятся по жесткой программе, где четко выражаются цели и задачи заданий, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументации фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние учащихся, их возрастные, индивидуальные и этнические особенности. Идеально спланированная и методически разработанная любая деятельность разбивается о рифы социально-педагогической действительности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

Модель «Я – сам» – авторитарная модель общения, при которой учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между учителем и учащимися. Односторонняя активность педагога по-

давляет всякую личную инициативу со стороны учащихся, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкции к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: воспитывается безынициативность учеников, теряется творческий характер обучения и воспитания, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

Модель «Союз» – активное взаимодействие, при котором преподаватель постоянно находится в диалоге с воспитанниками, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко определяет изменения в психологическом климате учебного коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель – наиболее продуктивная³².

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций моделей поведения педагога интерес представляет типология, предложенная М. Таленом, основополагающим признаком которой является выбор роли педагогом на основе собственных потребностей, а не на потребностях учащихся.

Модель «Сократ» – это педагог с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственен индивидуализм в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся при этом усиливают позицию, учатся отстаивать собственную точку зрения.

Модель «Руководитель групповой дискуссии» – при данной модели поведения педагог главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отведя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель «Мастер» – педагог выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель «Генерал» – педагог избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а учащийся должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным

³² Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М., 2002. – С. 98.

автора типологии, эта модель является наиболее распространенной в педагогической практике, чем все вместе взятые.

Модель «Менеджер» – модель, получившая распространение в радикально ориентированных школах и сопряженная с атмосферой эффективной деятельности коллектива учащихся, поощрением их инициативы и самостоятельности. Педагог стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель «Тренер» – атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. При этом учащиеся класса подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель «Гид» – педагог – воплощенный образ ходячей энциклопедии: лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен³³.

Модели поведения педагога в общении, стили общения и стили педагогического руководства взаимосвязаны между собой.

Овладение основами профессионально-педагогического общения должно происходить на индивидуально-творческом уровне, так как выделяемые нами компоненты профессионально-педагогического общения своеобразно и неповторимо проявляются в деятельности каждого педагога. Вот почему важнейшей задачей начинающего учителя является поиск индивидуального стиля общения, педагогического управления и модели поведения.

Методика формирования индивидуального стиля общения включает несколько этапов:

1) изучение реальных личностных особенностей, индивидуального стиля общения учащихся и их осознание ими (осуществляется на основе самоанализа, перекрестных взаимохарактеристик учащихся, наблюдения преподавателей);

2) установление недостатков в личностном общении и работа по их устранению и преодолению стеснительности, скованности, негативных настроений в стиле общения;

3) задания на разработку удобных и приятных для педагога приемов общения и их соотнесение с данными самонаблюдения;

4) работу по овладению элементами педагогического обще-

³³ Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2004. – С. 238–247.

ния на основе собственного индивидуального стиля (на специальных занятиях);

5) работу по овладению целостным актом педагогического общения в соответствии с собственным стилем общения и уточнения последнего (на специальных занятиях);

6) реальную педагогическую деятельность – общение с детьми на основе индивидуального стиля и упрочение, и закрепление последнего (в процессе педагогической практики и стажировки)³⁴.

Вопросы для самопроверки:

1. Соотнесите понятия «стиль педагогического общения», «стиль педагогического управления».

2. Дайте характеристику стилям педагогического общения.

3. Выделите основные характеристики стилей педагогического руководства.

4. Охарактеризуйте модели поведения педагога по классификации А. А. Бодалева.

5. Назовите этапы формирования индивидуального стиля общения.

Задания для практической работы:

Задание 1. Используя графический метод Кластер, соотнесите стили педагогического общения, стили педагогического управления, модели поведения педагога.

Задание 2. Работа по группам (три-четыре человека). На основе представленных кейсов определить стиль педагогического общения, стиль педагогического управления и модель поведения педагога.

Вариант 1

Однажды из всех желающих пойти ответить по карте географ Олег Иванович выбрал Кузина Мишу. Ученик был мальчиком старательным, но не всегда успевал хорошо подготовиться к уроку. К тому же был неповоротлив, неуклюж и мешковат... Вопрос ему учитель задал нетрудный: найти на карте Австралию.

Услышав, что его вызывают, Миша так растерялся, что еле-еле встал из-за стола. Робко подойдя к столу учителя, он виновато поглядел на него и повернулся к карте.

Учитель, видя его состояние, подошел к нему, положил руку

³⁴ Рувинский, Л. И. Введение в специальность / Л. И. Рувинский, В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1988. – С. 131.

на плечо и ласково произнес: «Не волнуйся, все будет хорошо. Вот указка, начинай смелее! Ты же знаешь...», – Олег Иванович старался внушить подростку уверенность.

Кузин медленно направился к карте. Но вместо Восточного полушария... он оказался у Западного. В классе нарастал шум: «Мишуточку, друзья, не будем мешать человеку», – сказал учитель. – Миша сейчас сам разберется, только, пожалуйста, спокойнее...».

Но Кузин стоял на прежнем месте. С ним явно происходило что-то неладное. Потом мальчик будет клясться и божиться, что он видел на карте не два, а одно полушарие...

Между тем Олег Иванович вел себя выдержанно. Другой бы на его месте сделал бы за время этой нелепой сцены не одно замечание, кое на кого прикрикнул бы и посадил Мишу на место. Но лицо учителя было по-прежнему спокойным, взгляд внимательным, но нестрогим.

Успокоив класс жестом, он подозвал к себе Мишу и сказал:

– Такие случаи бывают, Миша. Человек хочет рассказать очень важное и хорошо подготовлен, но ему что-то мешает, скорее всего, волнение. Такое случалось даже со знаменитыми артистами: зная наизусть роль, они, едва выйдя на сцену, почему-то ее забывали, и положение спасал только суфлер... Пойдем к карте и хорошо подумаем...

Взяв мальчика за руку, Олег Иванович подвел его к карте полушарий и сказал:

– Ответь-ка сначала, сколько полушарий? Ты же это наверняка знаешь...

– Два – Западное и Восточное, – ответил Кузин.

– Вот видишь, хорошо! Я не сомневался, что ты ответишь. А теперь вспомни, в каком полушарии больше частей света?

– В Восточном полушарии, – сказал Миша.

– Правильно. Подумай теперь, где нам искать Австралию? К какому из полушарий нужно подойти?

Как впоследствии признавался Миша, только после этих слов перед глазами у него появились два круга, раскрашенных разными цветами, выплыла зеленая Австралия, которую он безуспешно искал в Западном полушарии.

И тут Кузин заговорил, заговорил как никогда бойко и уверенно...

Олег Иванович, не двигаясь с места до конца ответа, чтобы не отвлек его и не мешать, слушал Мишу с большим вниманием. Он не скрывал своей радости за успех Миши. Когда ученик закончил свой рассказ, Олег Иванович громко сказал: «Молодец! Вот умница! Ты же все отлично знаешь, даже больше, чем написано в учебнике. Спасибо за ответ!»

Миша, раскрасневшийся, счастливый, смущенно глядел на носки своих ботинок. На перемене он ходил по коридору настоящим героем!..

Вариант 2

В восьмом классе математику у нас стала вести молодая учительница, только что окончившая институт. Она разговаривала с нами как с ровесниками, употребляя наши, молодежные, слова и выражения. Очень скоро и мы, и она поняли, что нам интереснее говорить не о математике, а о жизни. Нам это очень нравилось. Но вот во второй четверти нам объявили о готовящейся проверке, и она в быстром темпе начала объяснять пропущенное. Но оказалось поздно. И хотя оценки у нас в дневниках и тетрадях стояли неплохие (практически она ставила такие отметки, какие кто хочет или какие мы хором объявили), знаний не было. А приближались экзамены. Заволновались родители. Ее от нас убрали, дали ей четвертый класс.

Вариант 3

Весь урок «биологичка» кого-нибудь выгоняла или с кем-нибудь дралась. Она всегда сравнивала нас с другими классами. Ругала нас и хвалила их. А у них на уроках – наоборот. Она руководила нами в летнем трудовом лагере. Мы считали, что это лучший руководитель. Она нас не замечала. Но ведь мы совершенно не работали в поле и оказывались последними (или совсем не участвовали) в мероприятиях.

Вариант 4

Много споров и разговоров велось вокруг учительницы, которую назовем Ниной Владимировной. Заметной она была не только в масштабах школы, но и города. У городского школьного начальства Нина Владимировна проходила по графе «новатор», а потому ее фамилия употреблялась во всех отчетах, докладах, связанных с «прогрессивными изменениями», коллеги недоумевали: почему ученики Нины Владимировны являют слабые знания (у других учителей также, но другие ведь не новаторы), почему класс, где она классный руководитель, один из самых разболтанных и трудных в школе. Эти вопросы и претензии в лицо и за глаза сама Нина Владимировна считала такой же кампанией, травлей, какой подвергались Шаталов, Лысенкова, Щетинин.

В чем заключалось новаторство Нины Владимировны? Как предметник, литератор она использовала опорные схемы при изучении русского языка и «наивные» вопросы, по Ильину, – при изучении литературы. Как воспитатель осуществляла демокра-

тический подход к ребятам, развитие их инициативы с помощью коммунарской методики (раньше работала старшей вожатой, еще раньше, студенткой, стажировалась в «Орленке»).

На уроки к Нине Владимировне попасть было довольно сложно: она считала (и не без основания), что посторонние рвутся на них единственно с целью ее, Нины Владимировны, дискредитации; на воспитательных мероприятиях изредка присутствовать позволяла, чувствовала себя на них, видимо, увереннее.

Все же на русский язык к ней посчастливилось прорваться. Огромную, громоздкую схему, куда «уложена» была вся часть речи – местоимение, ученики переписывали в тетрадь. За урок и половины с доски не успели срисовать – запутались. Потому что Нина Владимировна каждый разряд местоимений характеризовала подробно по учебнику, а вот когда эти разряды оказались зрительно на доске сваленными в одну кучу, они «не понимались». Дети хотели уяснить, Нина Владимировна хотела объяснить – в общем, ясно было, что это ненужное новаторство (Нина Владимировна, как Шаталов, изучает материал ускоренными темпами) стоит не только знаний, но и нервов. У Шаталова Нина Владимировна взяла «идею схемы». Но у Шаталова схемы продуманные, а потому негромоздкие, понятные. У него схемы – для детей, у Нины же Владимировны дети – для схемы. Главное для нее то, что она «новатор», так как применяет опорные сигналы. Но на деле фактически ни о каких опорных сигналах и речи не могло идти. Была лишь неуклюже составленная таблица, в которой Нина Владимировна пыталась зашифровать правила и примеры из учебника. И так зашифровала, что сама порой не понимала.

Вариант 5

Мария Николаевна, учитель географии, всегда опаздывает на урок. С вечным вопросом «где мои карты?», одновременно раздеваясь и причесываясь, она мечется по учительской. Так и не обнаружив злосчастных карт, торопится в класс, на ходу лихорадочно вспоминая, не забыла ли дома конспекты. У кабинета ее уже ждут «отказники». «Опять не выучили», – обреченно, прощая, вздыхает Мария Николаевна, предвосхищая жалобы и просьбы. Поправляя прическу (так и не успела взглянуть в зеркало), подходит к столу, ставит раздутый портфель, наконец оглядывает класс. Ребята спокойно, даже чуточку заторможено (еще не отошли от урока математики) ждут. «Умеет же она их привести в чувство», – с досадой на себя думает о математичке Мария Николаевна. Класс ждет. Ждет, пожалуй, традиционного вопроса: «Что было задано на дом?» Чтобы традиционно ответить: «Ничего, вы сказали, что будете объяснять новый матери-

ал». Мария Николаевна пытается найти свои записи в необъятном портфеле (журнал не заполнен), но не находит, и ей ничего не остается делать, как поверить «маленьким хитрецам».

Начинается новая тема. Мария Николаевна увлеченно рассказывает и успевает по ходу объяснения отобрать у Андрея наушники при попытке надеть их на соседа, закрыть на самом интересном месте детектив, который читал Олег, и даже (впрочем, машинально) передать записку Лене от Иры. В середине урока Мария Николаевна окончательно убеждается, что бороться со стихией бессмысленно, и мягко просит открыть учебник и заняться самообразованием. Не желая слишком злить «Марьяшу», ребята в первую минуту делают вид, что с интересом изучают материал указанного параграфа. Мария Николаевна тоже получает пятиминутную передышку. «Нельзя так больше учить, – вдруг думает она, обозревая “работающий” класс, – ведь вижу: лукавят, изверги, в глаза смеются. Безалаберна, мягкотела! Кому нужна такая педагогика? Уходить? Зачем себя обманывать? Не уйду, не девочка сниматься с места. И в конечном счете неизвестно, что лучше: когда дети вздрагивают от голоса математички или когда они вот такие, “раскрепощенные” на ее уроках. Господи, да разве я виновата, что жизнь такая наступила, что дети такие пошли? В старые времена молились на учителя. Разве я виновата, что у меня такой характер? А “держимордой” все равно быть не хочу. Просто наступила минутная слабость. Случается время от времени. Надо “включить” психологический тренинг: все в порядке, все хорошо, ничего страшного не произошло. Я ведь человек легкий, веселый – вот и следует обрести обычное свое состояние.

Кстати, вчера в учительской кто-то сообщил под общий смех об объявлении на углу: частный психолог консультирует слабонервных. Таких, наверное, дур, как я. Ни к чему это. Пятнадцать лет протянула в школе и еще столько же выдержу. В конце концов, ведь если разобраться, такие учителя, как я, лучше, чем “держиморда” – математичка. Ведь за таких добрых, пытающихся понять и простить, ратуют сегодня новаторы, педагогическая пресса. Всего лишь немного психологического тренинга...».

От самобичевания Марию Николаевну отвлек шум в классе. Оказывается, прозвенел звонок. Забыв дать задание на дом, Мария Николаевна отпускает «извергов». Когда за последним захлопнулась дверь, Мария Николаевна с ужасом обнаруживает, что вокруг полным-полно всякого хлама: бумаги, огрызки яблок, булок. Чтобы не навлечь на себя гнев коллеги, она спешно принимается за уборку. Кое-как разметала мусор по углам и заспешила в учительскую, в надежде найти карты.

Задание 3. Тест. «Выявление тенденций к моделям поведения педагога».

Просматривая каждый из вопросов теста, отмечайте символом «+», если можете с ними согласиться, и символом «-», если даете отрицательный ответ. От степени объективности ответов зависит и степень достоверности результатов тестирования.

1. Нуждаетесь ли вы в тщательной подготовке урока даже по неоднократно пройденной теме?

2. Предпочитаете ли вы логику изложения эмоциональному рассказу?

3. Волнуетесь ли вы перед тем, как оказаться лицом к лицу с классом?

4. Предпочитаете ли вы во время объяснения учебного материала находиться за учительским столом?

5. Часто ли вы используете методические приемы, которые успешно применялись вами ранее и давали положительные результаты?

6. Придерживаетесь ли вы заранее спланированной схемы урока?

7. Часто ли вы по ходу урока включаете в него только что пришедшие в голову примеры, иллюстрируете сказанное свежим случаем, свидетелем которого были сами?

8. Вовлекаете ли вы в обсуждение темы урока учащихся?

9. Стремитесь ли вы рассказать как можно больше по теме, невзирая на лица слушателей?

10. Часто ли удается вам удачно пошутить в ходе урока?

11. Предпочитаете ли вы вести объяснение учебного материала, не отрываясь от своих записей?

12. Выводит ли вас из равновесия непредвиденная реакция аудитории (шум, гул, оживление) среди учащихся?

13. Нуждаетесь ли вы в достаточно длительном времени (пять-восемь минут), чтобы установить нарушенный контакт и вновь привлечь к себе внимание учащихся?

14. Повышаете ли вы голос, делаете ли паузу, если почувствуете невнимание учащихся?

15. Стремитесь ли вы, задав полемический вопрос, самостоятельно на него ответить?

16. Предпочитаете ли, чтобы вам по ходу объяснения нового материала задавали вопросы учащиеся?

17. Во время урока забываете ли вы о том, кто вас слушает?

18. Есть ли у вас привычка выбирать среди учащихся в классе два-три лица и следить за их эмоциональными реакциями?

19. Выбивают ли вас из колеи скептические ухмылки учащихся?

20. Замечаете ли вы во время урока изменения в настроении учащихся?

21. Поощряете ли вы учащихся вступать в диалог с вами во время объяснения темы урока?

22. Отвечаете ли вы сразу же на реплики учащихся?

23. Используете ли вы одни и те же жесты для подкрепления своих фраз независимо от ситуации?

24. Увлекаетесь ли вы монологом настолько, что вам не хватает отведенного по плану урока времени?

25. Чувствуете ли вы себя после уроков уставшим настолько, что не в состоянии повторить их в этот же день еще раз?

Ключ теста

Модели общения	Да «+»	Нет «-»
«Монблан»	4, 6, 11, 15, 17, 23	1, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24
Неконтактная «Китайская стена»	9, 1, 13, 14, 15	1, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20, 21
Дифференцированное внимание «Локатор»	10, 14, 18, 20, 21	2, 4, 6, 13, 15, 17, 23
Гипорефлексивная «Тетерев»	9, 11, 15, 17, 23, 24	8, 12, 16, 19, 20, 21, 22
Гиперрефлексивная «Гамлет»	3, 12, 14, 18, 19, 20, 22	2, 5, 6, 11, 13, 23
Негибкого реагирования «Робот»	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	8, 9, 11, 16, 21, 24
Авторитарная «Я – сам»	5, 10, 14, 15, 18, 24	2, 8, 16, 21
Активного взаимодействия «Союз»	7, 8, 10, 16, 20, 21, 22	1, 2, 4, 5, 6, 11, 13, 15, 17, 23

Подсчитайте число совпадений плюсов и минусов в соответствии с приведенным ниже ключом и определите свою тенденцию. Если общая сумма совпадений составит 80 % от всех пунктов по одной модели общения, можете считать выявленную склонность стойкой.

Проверочный тест

1. Выберите стиль, который проявляется в искреннем интересе к личности воспитанника, к коллективу в целом, в стремлении понять мотивы деятельности и поведения ребенка, в открытости контактов:

- а) авторитарный;
- б) попустительский;
- в) общение на основе совместной деятельности;
- г) общение на основе дружеского расположения.

2. Назовите стили, которые относятся к перспективным стилям общения:

- а) общение-дистанция;
- б) общение-устрашение;
- в) общение на основе дружеского расположения.

3. Выделите стили, которые относятся к нейтральным стилям общения:

- а) общение-устрашение;
- б) общение-дистанция;
- в) общение-заигрывание.

4. Соотнесите стили педагогического управления:

Стили	Дефиниции
1. Авторитарный	А. Педагог также берет все на себя. Цели деятельности, способы ее выполнения единолично задаются педагогом
2. Авторитарный	Б. Преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими
3. Демократический	В. Педагог устраняется от руководства коллективом учащихся и идет на поводу их желаний
4. Игнорирующий	Г. Преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства

Стили	Дефиниции
5. Непоследовательный	Д. Общение и деятельность строятся на творческом сотрудничестве
6. Попустительский	Е. Преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом учащихся, не позволяет им высказывать свои взгляды и критические замечания

5. Стиль педагогического общения – это...

- а) взаимодействие педагогов и воспитанников в процессе общения;
- б) индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и воспитанников;
- в) психологические особенности общения педагога с воспитанниками.

6. В процессе педагогического общения возможно ли сочетание стилей общения, стилей управления, моделей поведения педагога?

- а) да;
- б) нет;
- в) иногда.

4. ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ

4.1. Основные характеристики речи педагога

С целью определения средств общения необходимо вернуться к основным функциям делового общения.

Деловое общение – это прежде всего коммуникация, которая должна быть эффективной, способствовать достижению целей участников общения, что предполагает наличие следующих знаний:

- знать средства коммуникации, как правильно ими пользоваться в процессе общения;
- как преодолевать коммуникативные барьеры непонимания;
- с помощью каких средств сделать коммуникацию успешной.

Все средства общения делятся на вербальные и невербальные.

Вербальное общение – использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, то есть систему фонетических знаков. Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл общения.

Речь – это процесс использования языка в целях общения людей, это говорение. Язык – это совокупность звуковых, словарных и грамматических средств выражения мыслей.

Как писала Г. И. Щукина: «Через призму речевой деятельности можно проследить стиль и характер общения, личностное отношение педагога к рассматриваемым вопросам и проблемам. В речевой деятельности проявляется эрудиция, педагогическое мастерство, умение педагога строить свои контакты с учащимися, это его профессиональное средство, “ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника”»,³⁵.

В зависимости от цели речь педагога может быть развлекательной, где главное – занимательность, интерес, поддержание внимания; информационной – дает новое представление о предмете; воодушевляющей, обращенной к чувствам, эмоциям человека; убеждающей – предполагает логическими аргументами доказать или опровергнуть какое-либо положение, призывающей к действию. В профессиональном педагогическом общении

³⁵ Щукина, Г. И. *Актуальные вопросы формирования интереса в обучении* / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1984. – 174 с.

присутствует все разнообразие видов речи, независимо от того, убеждает, информирует, призывает ли педагог воспитанников, к его речи предъявляются особые требования:

- 1) грамотность построения фраз;
- 2) простота и ясность изложения;
- 3) выразительность:
 - а) интонация и тональность;
 - б) темп речи, паузы;
 - в) динамика звучания голоса;
 - г) словарное богатство;
 - д) образность речи;
 - е) дикция;
- 4) грамотное произношение слов;
- 5) правильное использование специальной терминологии.

В профессиональном педагогическом общении убедительность речи достигается грамотностью, ясностью, выразительностью, которые определяют культуру речи педагога.

Грамотность построения фраз предполагает твердое знание грамматических правил, это дает возможность педагогу правильно выражать свои мысли, придает его речи стройный, осмысленный характер, что облегчает учащимся восприятие и понимание учебного материала.

Другой составляющей является простота и ясность изложения. Одну и ту же мысль можно выразить в доступной для понимания учащимися форме или, наоборот, придать речи такой наукообразный вид, что учащиеся так и не сумеют понять, что от них требуется. Умение рассказать просто о сложном, сделать доходчивым отвлеченное основывается на ясности мышления педагога, на образности и жизненности приводимых для пояснения примеров.

Выразительность как составляющая культуры педагога достигается как подбором нужных слов и синтаксических конструкций, так и активным использованием основных компонентов выразительности устной речи – тона, динамики звучания голоса, темпа, пауз, ударения, интонации, дикции. Интонация и тональность воздействуют не только на сознание, но и на чувства учеников, так как придают речи эмоциональную окраску словам и фразам.

Звуковая сторона устной речи играет не менее важную роль, чем ее содержательная часть. Блестящая по содержанию речь во многом проигрывает, если она произнесена вяло, невыразительно, с запинками и речевыми ошибками. И, наоборот, мало-содержательная речь, произнесенная фонетически безупречно, может произвести благоприятное впечатление.

Тональность речи может быть праздничной, торжественной, задушевной, радостной, гневной, грустной. В зависимости от ситуации педагог должен использовать все богатство тональности. Крайне нежелателен назидательный, менторский тон, он обычно отталкивает учащихся от учителя.

Выразительность определяет и темп речи. Непригодна как слишком быстрая речь, поскольку ученикам при ней трудно сосредоточиться на том, что говорит педагог, так и очень медленная речь, подавляющая активность учащихся.

Включение в речь пауз при их правильном использовании позволяет лучше передать смысл произносимых слов и фраз. С помощью паузы можно увеличить интригующий смысл речи педагога, его сообщения.

Еще одним фактором, определяющим выразительность речи педагога, является динамика звучания голоса, варьирование его силы. Недостаточно громкая речь неблагоприятно действует на слушателя. Она приводит к быстрому утомлению учащихся, которые вследствие этого перестают следить за содержанием речи педагога. Одинаково громкая речь на протяжении всего общения также имеет отрицательные последствия: ученики отключаются от восприятия. Следовательно, педагог должен с помощью динамики в своей речи выделять значимое, постоянно варьировать силой голоса, что придаст речи эмоциональность, выразительность, красочность.

Словарное богатство способствует приданию речи красочности, а через нее – и выразительности. Умелое применение пословиц, поговорок, метафор, афоризмов делает речь образной, эмоционально насыщенной. При этом необходимо учитывать, что пользоваться надо только доступными для детей определенного возраста речевыми средствами.

Дикция – ясное и отчетливое произнесение звуков, слов и фраз, облегчает понимание учащимися речи педагога.

Чтобы умело пользоваться словом, педагогу надо ставить перед собой такие вопросы: как сказать правильно, как сказать доступно, как сказать убедительно, как сказать эмоционально.

4.2. Диалог и монолог – формы устной речи педагогического общения

Обмен знаниями, эмоциональными реакциями в процессе педагогического общения происходит в монологической и диалогической формах устной речи.

Монолог – это форма речи, образуемая в результате ак-

тивной речевой деятельности, рассчитанная на пассивное и опосредованное восприятие и практически не связанная с речью собеседника ни в содержательном, ни в структурном отношении.

Основные коммуникативные ситуации употребления монолога в профессионально-педагогическом общении – это речь учителя в учебно-воспитательном процессе. Монологическая форма речи используется педагогами для объяснения, изложения сложного по содержанию или большого по объему материала. Данная форма требует от педагога соблюдения логики, убедительных доказательств, обобщений, использования всех возможностей речевого воздействия (яркие примеры, запоминающие сравнения, исторические экскурсы).

По классификации В. В. Виноградова, разработанной на основе признака – цели высказывания, все монологи делятся на:

– монолог сообщающего типа, который подразделяется на монолог-рассуждение и монолог-сообщение;

– монолог убеждающей окраски – примитивная форма ораторской речи;

– монолог лирический – речевая форма изъясления переживаний и эмоций;

– монолог драматический – сложный вид речи, в которой язык слов является лишь как бы аккомпанементом другим системам психического обнаружения³⁶.

Демократизация и гуманизация образовательного процесса в школе, применение активных форм обучения и воспитания способствуют распространению диалогической формы обучения.

Диалогом (от греч. «*dialogos*» – разговор, беседа) называется форма речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, характеризующаяся ситуативностью (зависимостью от обстановки разговора), интеллектуальностью (обусловленностью предыдущими высказываниями), произвольностью и малой степенью организованности (незапланированным характером). Диалог обычно противопоставляется монологу. Подвидом диалога является полилог, возникающий при числе участников речевого общения больше двух.

В педагогическом общении диалог рассматривается как переменный обмен рациональной и эмоциональной информацией, переход инициативы от педагога к воспитаннику и обратно. М. М. Бахтин писал, что истина не рождается в голове отдельно-

³⁶ Виноградов, В. В. *О языке художественной прозы* / В. В. Виноградов. – М., 1980. – С. 253.

го человека, она рождается между людьми, совместно ищущими в процессе их диалогического общения.

Диалог является первичной естественной формой языкового общения. Информационная полнота диалогической речи в значительной степени обеспечивается интонацией, мимикой и жестами ситуативно обусловленности.

Традиционно выделяются следующие виды диалога.

Информативный диалог состоит из вопросно-ответных пар, его целью является получение информации.

Прескриптивный диалог содержит просьбу, приказ и обещание или отказ выполнить предлагаемое действие. При этом подразумевается, что говорящий выдает программу действий, а слушающий берется за ее исполнение.

Диалог-обмен мнениями – это обычно спор, дискуссия. Оба собеседника, как правило, являются экспертами в обсуждаемом вопросе. Для данного типа диалога характерно тематическое единство при различных взглядах собеседников на проблему.

Диалог, ведущийся с целью установления, регулирования межличностных отношений.

Праздноречивый диалог направлен на эмоциональное общение (жалобы, хвастовство, восхищение, опасение, страх).

В профессионально-педагогическом общении диалог – это не просто вопрос – ответ, он ориентирован на решение учебно-воспитательных целей и предполагает выявление (в беседе, дискуссии, дебатах, на заседаниях круглого стола) отношения школьников к обсуждаемой проблеме, людям, к миру, способствует проявлению личностной позиции, создает атмосферу взаимопонимания, доверия, откровенности, позволяет педагогу вносить коррективы в свои действия.

В диалоге педагог ставит вопросы, отвечает, направляет мысль, соглашается или возражает, управляет общением.

Чтобы сделать общение диалогичным, педагогу необходимо прежде всего учитывать эмоциональное состояние воспитанников, свое отношение к ним, опираться на положительное в собеседниках, обеспечивать ситуации успеха, проявлять живой интерес к обмену информацией.

В диалоге важно умение формулировать вопросы. «Умение ставить разумные вопросы – есть важный признак ума и проницательности» (И. Кант).

Большое внимание к педагогическому диалогу придавал В. А. Сухомлинский. Показателем особого профессионализма, «важнейшей чертой педагогической культуры», «подлинным богатством» учителя Сухомлинский считал владение диалогической речью, когда «изложение материала выливается как бы в

рассуждения, обращенные к собеседнику – ученику»³⁷.

Педагогический, воспитательный диалог возможен только при условии, что между педагогом и ребенком возникают духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность. Обе стороны диалога (если мы действительно имеем место с диалогом) ведут себя естественно, искренне стремясь понять друг друга. Педагог избегает прямых оценочных суждений, давления собственным авторитетом. В диалоге каналы влияния открыты, в том смысле, что учитель тоже меняется под воздействием общения с ребенком.

Педагогический диалог – когда из двух позиций постепенно выкристаллизовывается одна, имеет место своего рода «конвергенция», согласование, взаимообогащение точек зрения субъектов диалога. Педагогический диалог развивает у его участников уверенность в собственных силах, критичность, желание совместно с другим человеком искать истину.

Н. Ильин также большое внимание уделял умениям педагога организовать диалогическое взаимодействие, при этом он выделил следующие условия:

1. Если задаете вопрос, дождитесь, когда ваш собеседник на него ответит.

2. Если вы высказываете свою точку зрения, то поощряйте ученика, чтобы он высказал свое отношение к ней.

3. Если вы не согласны, формулируйте аргументы и поощряйте поиск таковых самим учеником.

4. Делайте паузы во время беседы. Не захватывайте все «коммуникативное пространство».

5. Чаще смотрите в лицо своему собеседнику.

6. Чаще повторяйте фразы: «Как ты сам думаешь?», «Мне интересно твое мнение», «Почему ты мочишь?», «Докажи, что я не прав»³⁸.

4.3. Умение слушать как компонент вербального общения

Умение поставить вопрос, эмоционально выразить свои мысли – важная сторона организации общения, но для педагога значима и другая сторона – умение слушать.

³⁷ Сухомлинский, В. А. *Мудрая власть коллектива. Педагогика, избр. пед. соч. : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – М., 1981. – Т. 3. – С. 224.*

³⁸ Ильин, Е. П. *Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – С. 34.*

Слушание – процесс направленного восприятия слуховых и зрительных стимулов и приписывания им значения. Процесс активного слушания предполагает сосредоточение, понимание, запоминание, оценку и реагирование.

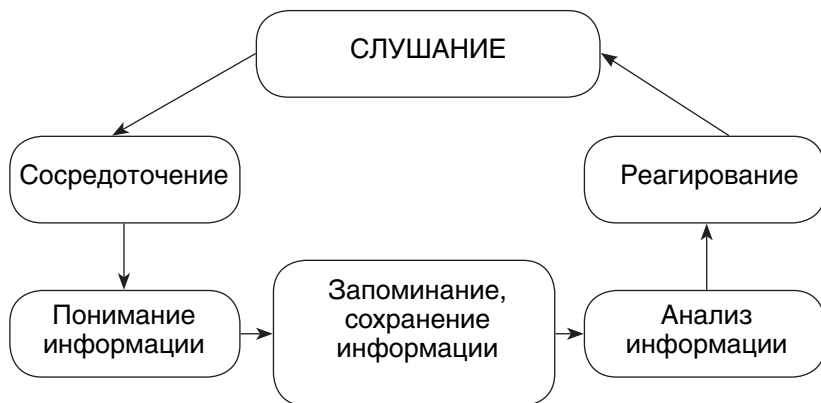


Рис. 2. Структурные компоненты процесса активного слушания

Сосредоточение – это перцептивный процесс выбора и концентрации внимания на конкретных стимулах из множества достигающих наших органов чувств. Эффективность внимания можно повысить подготовившись слушать, полностью переключиться с роли говорящего на роль слушателя, дослушивать до конца.

Понимание – это точная расшифровка поступающей информации путем присвоения ей правильного значения, то есть осмысление ее в понятийных категориях. Понимание требует эмпатии, распознавания или переживания чувств, мыслей и установок другого человека.

Запоминание – это способность сохранять информацию и воспроизводить ее, когда необходимо. Запоминание играет важную роль для сохранения содержания услышанного.

Анализ и критическое слушание – это процесс определения, насколько правдивой и достоверной является услышанная информация.

Реагирование предполагает адекватную реакцию слушающего на вербальном уровне. Эмпатическое реагирование дает людям информацию о них самих, их поведении, поддерживает, одобряет, успокаивает.

Эффективность процесса слушания зависит от объективных и субъективных факторов.

Объективные факторы:

- шумы и помехи;
- акустические характеристики помещения;
- микроклимат помещения.

Субъективные факторы:

- пол слушателя;
- темперамент человека;
- интеллектуальные способности.

В зависимости от информации и собеседника выделяются следующие виды слушания:

- активное слушание предполагает заинтересованное отношение к собеседнику, применяется при обмене информацией;
- пассивное слушание характеризуется эмоциональной невовлеченностью в общение;
- эмпатическое слушание характеризуется настроением на слушание, созданием доверительной атмосферы, отражением переживаний, чувств, стоящих за высказыванием собеседника³⁹.

Эффективная организация педагогического общения предполагает проявление эмпатии, для этого необходимо отстраниться от своих чувств, мыслей, установок и включиться в чувства, мысли и установки другого, реагировать в соответствии с ними.

Существует три варианта проявления эмпатии: эмпатическое реагирование, принятие перспективы и симпатическое реагирование. Эмпатическое реагирование – это переживание эмоциональной реакции, сходной с действительными или ожидаемыми проявлениями эмоций другого человека. Принятие перспективы – представление себя на месте другого (наиболее частая форма эмпатии). Симпатическое реагирование – чувство заботы, сочувствия, сострадания, направленное на другого человека.

Чтобы эффективно проявлять эмпатию к собеседнику, необходимо:

- проникнуться уважением к человеку, сосредоточившись на том, что он говорит;
- сконцентрировать внимание на понимании вербальных и невербальных сигналов;
- использовать для выяснения эмоционального состояния человека поведенческие сигналы;
- попытаться использовать те же чувства вместе с челове-

³⁹ Ефимова, Н. С. Психология общения / Н. С. Ефимова. – М. : «Форум» : ИНФРА, 2006. – С. 100–102.

ком или представить себе, что бы чувствовали вы в сходной ситуации, или испытывать чувства заботы, сострадания по отношению к этому человеку;

- отреагировать согласно вашим чувствам.

Умение слушать является важнейшим условием не только продуктивного общения, но и всего педагогического процесса.

В. А. Сухомлинский писал, что умение слушать – большое педагогическое искусство. Умение слушать – ценнейший дар педагога. Это активный процесс, необходимое условие взаимодействия, сотрудничества с учениками. Позиция педагогов при слушании отражает симпатию, озабоченность по отношению к говорящему ученику.

Приемы слушания выработаны практикой общения и хорошо представлены в книге английского психолога И. Атватера «Я вас слушаю»: повернуться лицом к говорящему; установить с ним зрительный контакт; не перебивать без надобности; быть внимательным, искренне заинтересованным в мыслях и чувствах собеседника и в нем самом как личности; поддерживать, одобрять говорящего; обращаться за уточнениями⁴⁰.

Вопросы для самопроверки:

1. Какие средства общения называются вербальными?
2. Перечислите требования к профессионально грамотной речи педагога.
3. Выделите различные виды монолога как формы вербального общения.
4. Назовите виды диалога как формы вербального общения.
5. Выделите основные приемы слушания.

Задания для практической работы:

Задание 1. Деловая игра «Восприятие информации из телефонограммы». Работа по группам (пять-шесть человек).

Каждый участник команды поочередно передает информацию, которую первому участнику сообщил ведущий, при этом остальные участники эту информацию не слышат. Информация передается каждому участнику только один раз. Каждый участник передает следующему, что он воспринял. Участники остальных групп наблюдают за работой группы. Для качественного анализа лучше заснять процесс передачи информации на камеру.

Пример информации: «*Объявляется городской конкурс творческих работ учащих школ “Мой родной город”.* Желающие

⁴⁰ Атватер, И. Я вас слушаю / И. Атватер. – М., 1989. – С. 19.

должны для участия в конкурсе подать заявку, в которой необходимо сообщить: фамилию, имя, отчество участника, номер школы и класс. Творческая работа может быть представлена в виде сочинения, рисунков, фотографий, поделок. Главное условие – все работы должны быть авторские. Обязательное условие: защита своего творческого проекта. Лучшие работы конкурсантов будут выставлены в художественном музее и опубликованы в журнале “Наш город”».

Последнего участника спрашивают: «Какую информацию вы получили?»

Результаты обсуждаются всеми участниками: какие аспекты переданы верно, последовательно, какие факты утеряны и почему? Затем обсуждаются и вырабатываются требования к передаче информации. Каждый участник рассказывает о своих чувствах, эмоциях, наблюдениях, о том, что получил в результате проделанных упражнений. Как вывод определить, какие требования передачи информации были нарушены участниками всех групп.

Задание 2. Деловая игра «Многословие». Работа по группам (четыре-пять человек).

Педагог предлагает участникам несложную фразу, например: «Хорошо в краю родном». Необходимо предложить несколько вариантов передачи этой же мысли другими словами. При этом не одно из слов из предложенной фразы не должно употребляться. Важно сохранить смысл высказывания. Логично устроить соревнование между группами. Побеждает тот, у кого больше вариантов фраз.

Задание 3. Подготовьте проект диалога по теме «Знания – основа жизни».

Задание 4. Тренировочное упражнение.

Упражнение «Интонационная разминка»

Задание: произнести пословицу «тише едешь – дальше будешь» с определенной интонацией (радость, удивление, испуг, восхищение, грусть, спокойствие и др.).

Проверочный тест

1. Выберите определение речи как средства общения:

- а) речь – это процесс использования языка в целях общения людей, это говорение;
- б) речь – это совокупность звуковых, словарных и грамматических средств;
- в) речь – это способ выражения мыслей.

2. Какое требование не относится к требованиям, предъявляемым педагогу:

- а) грамотность построения фраз;
- б) простота и ясность изложения;
- в) высокий научный уровень содержания речи;
- г) выразительность.

3. Выделите формы вербального общения:

- а) диалог;
- б) жесты;
- в) монолог;
- г) мимика.

4. Выберите определение слушания как средства вербального общения:

- а) слушание – это восприятие звуковых сигналов;
- б) слушание – процесс направленного восприятия слуховых и зрительных стимулов и приписывания им значения.

5. Составьте логическую цепочку слушания как средства вербального общения:

- а) понимание;
- б) сосредоточение;
- в) запоминание;
- г) оценка и реагирование.

5. НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ

5.1. Характеристика невербальных средств общения

Педагог передает информацию, организует любой вид деятельности, познает личностные особенности учащихся и невербальными средствами общения.

Может показаться, что невербальные средства неважны в процессе общения. А. Пиз в книге «Язык телодвижений» приводит данные, полученные А. Мейерабианом, согласно которым передача информации происходит за счет вербальных средств на 7 %, звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) – на 38 %, а за счет невербальных средств – на 55 %. К таким же выводам пришел и профессор Бердвиссл, который установил, что словесное общение в беседе занимает менее 35 %, а более 65 % информации передается с помощью невербальных средств⁴¹.

Между вербальными и невербальными средствами общения существует своеобразное разделение функций: по словесному каналу передается чистая информация, а по невербальному – отношение к партнеру по общению.

Невербальное поведение человека неразрывно связано с его психическими состояниями и служит средством их выражения. В процессе общения невербальное поведение выступает объектом истолкования не само по себе, а как показатель скрытых для непосредственного наблюдения индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик личности. На основе невербального поведения раскрывается внутренний мир личности, осуществляется формирование психического содержания общения и совместной деятельности. Люди довольно быстро приспособляют свое вербальное поведение к изменяющимся обстоятельствам, но язык тела оказывается менее пластичным.

5.2. Классификация невербальных средств общения

В социально-психологических исследованиях разработаны различные *классификации* невербальных средств общения, к которым относят все движения тела, тактильное воздействие, пространственную организацию общения. На основе психоло-

⁴¹ Пиз, А. *Язык телодвижений* / А. Пиз. – М. : Эксмо, 2003. – С. 52–67.

гических исследований нами выделены группы невербальных средств общения.



Рис. 3. Классификация невербальных средств общения

Кинесические средства – зрительно воспринимаемые движения другого человека, выполняющие выразительно-регулятивную функцию в общении. К кинесике относятся выразительные движения, проявляющиеся в мимике, позе, жесте, взгляде, походке.

Особая роль в передаче информации отводится *мимике* – движениям мышц лица, которое недаром называют зеркалом души. Исследования, к примеру, показали, что при неподвижном или невидимом лице лектора теряется до 10–15 % информации.

Главной характеристикой мимики является ее целостность и динамичность. Это означает, что в мимическом выражении ше-

сти основных эмоциональных состояний (гнева, радости, страха, страдания, удивления и отвращения) все движения мышц лица скоординированы, что хорошо видно из схемы мимических кодов эмоциональных состояний, разработанной В. А. Лабунской⁴².

Таблица

Мимические коды эмоциональных состояний

Части и элементы лица	Эмоциональные состояния					
	гнев	презрение	страдание	страх	удивление	радость
Положение рта	Рот открыт	Рот закрыт		Рот открыт		Рот обычно закрыт
Губы	Уголки губ опущены			Уголки губ приподняты		
Форма глаз	Глаза раскрыты или сужены	Глаза сужены		Глаза широко раскрыты		Глаза прищурены или раскрыты
Яркость глаз	Глаза блестят	Глаза тусклые		Блеск глаз не выражен		Глаза блестят
Положение бровей	Брови сдвинуты к переносице			Брови подняты вверх		
Уголки бровей	Внешние уголки подняты вверх			Внутренние уголки подняты вверх		
Лоб	Вертикальные складки на лбу и переносице			Горизонтальные складки на лбу		
Подвижность лица и его частей	Лицо динамичное			Лицо застывшее		Лицо динамичное

⁴² Титова, Л. Г. Деловое общение / Л. Г. Титова. – М. : Юнита-Дана, 2005. – С. 67–71.

Американские психологи П. Экман и У. Фризен создали фото-эталоны естественных мимических выражений основных эмоций. Шесть основных эмоций они представили следующим образом.

Удивление: брови округлены и высоко подняты, кожа под бровями натянута, горизонтальные морщины на лбу, рот открыт, челюсть опущена, зубы разъединены.

Страх: брови приподняты и сдвинуты, в центре лба появляются морщинки; верхние веки подняты, рот раскрыт, губы слегка напряжены, оттянуты в стороны или сильно напряжены и растянута.

Отвращение: верхняя губа поднята, нижняя приподнята по направлению к верхней губе или опущена и слегка выпячена, нос наморщен, щеки подняты, нижние веки приподняты, под ними образуются морщинки, брови опущены.

Радость: уголки губ оттянуты в стороны и приподняты, рот может быть приоткрыт или закрыт, зубы обнажены, щеки подняты, верхние веки спокойны, под нижними образуются морщины, у наружного угла глаз появляются мимические морщинки.

Горе: внутренние уголки бровей подняты вверх, кожа между бровями треугольной формы, рот закрыт, уголки губ опущены, но не напряжены.

Гнев: брови опущены и сведены, между бровями вертикальные складки, верхние веки напряжены и приподняты, нижние веки также напряжены, глаза неподвижные, могут казаться выпученными, губы находятся в одном из двух положений (крепко сжаты или раскрыты, как при крике), ноздри могут быть *расширены*⁴³.

Исследования психологов показали, что все люди независимо от национальности и культуры, в которой они выросли, с достаточной точностью и согласованностью интерпретируют эти мимические конфигурации как выражение соответствующих эмоций. И хотя каждая мина является конфигурацией всего лица, тем не менее основную информативную нагрузку несут брови и область вокруг рта (губы). Однако каждая культура обладает своими «правилами проявления» эмоций, которые могут требовать подавления или маскировки одних эмоциональных выражений и частого проявления других. Так, представители западной цивилизации могут улыбаться, переживая неприятности, а японцы обязаны улыбаться, даже переживая горе. Культурные различия определяют ситуации, в которых надо смеяться и в которых надо плакать.

⁴³ Бороздина, Г. Г. Психология делового общения / Г. Г. Бороздина. – М. : Инфра, 2004. – С. 34–38.

С мимикой очень тесно связан *взгляд*, или *визуальный контакт*, составляющий исключительно важную часть общения. Общаясь, люди стремятся к *обоюдности* и испытывают дискомфорт, если она отсутствует.

Американскими психологами Р. Экслайном и Л. Винтерсом было показано, что взгляд связан с процессом формирования высказывания и трудностью этого процесса. Когда человек только формулирует мысль, он чаще всего смотрит в сторону («в пространство»), когда мысль полностью готова – на собеседника.

Если речь идет о сложных вещах, на собеседника смотрят меньше, когда трудность преодолевается – больше. Вообще же тот, кто в данный момент говорит, меньше смотрит на партнера – смотрит только для того, чтобы проверить его реакцию и заинтересованность. Слушающий больше смотрит в сторону говорящего и «посылает» ему сигналы обратной связи.

Визуальный контакт свидетельствует о расположении к общению. Можно сказать, что если на нас смотрят мало, то мы имеем все основания полагать, что к нам или к тому, что мы говорим и делаем, относятся плохо, а если на нас обращают слишком много внимания, то это свидетельствует о хорошем к нам отношении.

С помощью глаз передаются самые точные сигналы о состоянии человека, поскольку расширение и сужение зрачков не поддается сознательному контролю. При постоянном освещении зрачки могут расширяться или сужаться в зависимости от настроения. Если человек возбужден или заинтересован чем-то, или находится в приподнятом настроении, его зрачки расширяются в четыре раза против нормального состояния. Наоборот, сердитое, мрачное настроение заставляет зрачки сужаться.

Таким образом, не только лицевая экспрессия несет информацию о человеке, но и его взгляд.

Интересный прием невербального воздействия – «свечение» описывает врач-психиатр В. Леви. Свечение – прием, заимствованный из психотехники гениев коммуникабельности. Говорят: «его глаза сверкали», «глаза светились», «лучистые глаза», «лицо светилось улыбкой», «весь светится». Учитель должен уметь включать внутренний свет, который, прежде всего, проявляется в глазах⁴⁴.

Хотя лицо, по общему мнению, является главным источником информации о психологических состояниях человека, оно во

⁴⁴ Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М., 1979. – С. 271–273.

многих ситуациях гораздо менее информативно, чем его тело, поскольку мимические выражения лица сознательно контролируются во много раз лучше, чем движения тела. При определенных обстоятельствах, когда человек, например, хочет скрыть свои чувства или передает заведомо ложную информацию, лицо становится малоинформативным, а тело – главным источником информации для партнера. Поэтому в общении важно знать, какую информацию можно получить, если перенести фокус наблюдения с лица человека на его тело и его движения, так как жесты, позы, стиль экспрессивного поведения содержат очень много информации. Информацию несут такие движения человеческого тела, как поза, жест, походка.

Поза – это положение человеческого тела, типичное для данной культуры, элементарная единица пространственного поведения человека.

Общее количество различных устойчивых положений, которое способно принять человеческое тело, около 1000. Из них в силу культурной традиции каждого народа некоторые позы запецаются, а другие – закрепляются. Поза наглядно показывает, как данный человек воспринимает свой статус по отношению к статусу других присутствующих лиц. Лица с более высоким статусом принимают более непринужденные позы, чем их подчиненные.

Одним из первых указал на роль позы человека как одного из невербальных средств общения психолог А. Шефлен. В дальнейших исследованиях, проведенных В. Шюбцем, было выявлено, что главное смысловое содержание позы состоит в размещении индивидом своего тела по отношению к собеседнику. Это размещение свидетельствует либо о закрытости, либо о расположенности к общению.

Доказано, что *закрытые* позы характеризуются отбрасыванием тела назад, также, когда человек как-то пытается закрыть переднюю часть тела и занять как можно меньше места в пространстве; «наполеоновская» поза: стоя – руки, скрещенные на груди; в положении сидя – обе руки упираются в подбородок и т. п. Они воспринимаются как позы недоверия, несогласия, противодействия, критики.

Открытые же позы определяются поворотом корпуса и головы к собеседнику (стоя: руки раскрыты ладонями вверх; сидя: руки раскинуты, ноги вытянуты) и воспринимаются как позы доверия, согласия, доброжелательности, психологического комфорта.

Есть ясно читаемые позы раздумья (поза роденовского мыслителя), позы критической оценки (рука под подбородком, указательный палец вытянут к виску). Известно, что если человек

заинтересован в общении, он будет ориентироваться на собеседника и наклоняться в его сторону, если не очень заинтересован, наоборот, отклоняться в сторону и откидываться назад. Человек, желающий заявить о себе, «поставить себя», будет стоять прямо, в напряженном состоянии, с развернутыми плечами, иногда упершись руками в бедра; человек же, которому не нужно подчеркивать свой статус и положение, будет расслаблен, спокоен, находится в свободной непринужденной позе.

Практически все люди умеют хорошо «читать» позы, хотя, конечно, далеко не всегда понимают, как они это делают.

Так же легко, как и поза, может быть понято и значение жестов, тех разнообразных движений руками и головой, смысл которых понятен для общающихся сторон.

Помимо рисунка поз важным параметром невербальной коммуникации является качественный показатель изменения поз в единицу времени. Установлено, что количество поз, принимаемых человеком в процессе общения, коррелирует с его статусным положением и стремлением к доминированию. Так, лица более высокого статуса чаще меняют свои позы, совершают больше движений головой, туловищем, руками, ногами. А также демонстрируют больше свободы в выборе и смене определенного невербального репертуара, чем их низкостатусные партнеры, при этом пары собеседников, различающие по статусу, разговаривают обычно, отклонившись друг от друга, тогда как пары с одинаковым статусом держатся прямо.

Жесты – это разнообразные движения руками и головой.

О той информации, которую несет *жестикация*, известно довольно много. Прежде всего, важно количество жестикуляции. Как бы ни отличались разные культуры, везде вместе с нарастанием эмоциональной возбужденности человека, его взволнованности, растет интенсивность жестикуляции, как и при желании достичь более полного понимания между партнерами, особенно если оно почему-то затруднено.

Конкретный смысл отдельных жестов различен в разных культурах. Однако во всех культурах есть сходные жесты, среди которых можно выделить виды жестов:

1) *коммуникативные* – жесты приветствия, прощания, привлечения внимания, запретов, утвердительные, отрицательные, вопросительные и т. д.;

2) *модальные* – выражающие оценку и отношение (жесты одобрения, неодобрения, доверия и недоверия, растерянности и т. п.);

3) *описательные* – имеющие смысл только в контексте речевого высказывания.

В соответствии с классификацией известного исследователя невербального поведения А. Штангля выделяются:

– *жесты рук*: руки, вяло свисающие вдоль тела, – пассивность, недостаток воли; скрещенные на груди руки – тенденция к дистанцированию, известная изоляция, выжидание;

– *жесты кистей рук*: открытая ладонь обращена вверх – объяснение, убеждение, открытое представление; руки спрятаны в карманы – скрывание неуверенности, потеря непосредственности; рука, сжатая в кулак, – концентрация, стремление к самоутверждению;

– «*игры рук*»: пальцы барабнят по столу – демонстрация незаинтересованности, нежелания общаться, нетерпения; стирающие движения по лбу – стирание нехороших мыслей, плохих представлений;

– *жесты пальцев*: палец засунут в рот – инфантильная наивность, удивление, рассеянность; палец плотно прижат ко рту – стремление предотвратить всякое проявление, импульс к овладению собой; палец касается глаз или ушей – опосредованный знак неловкости, плохое настроение, известная робость.

В классификации австралийского исследователя А. Пиза представлены наиболее распространенные, с его точки зрения, жесты и действия:

– *жесты ладони*: открытая ладонь, говорящая о правдивости, честности, преданности; пальцы собраны в кулак и виден только указательный палец – «указующий перст», сила, принуждение к действию;

– *жесты кистями и руками*: рука, охватывающая запястья, говорит о неоправданных ожиданиях и попытке самоконтроля; скрещенные руки с большими пальцами, направленными вверх, – оборонительное или негативное отношение к чему-либо;

– *жесты «рука к лицу»*: «рука к носу» указывает о недоверии к говорящему; потирание глаза – попытка заблокировать ложь; почесывание шеи – сомнение, неуверенность; рука, поддерживающая голову, – скука, отсутствие интереса; поглаживание подбородка – принятие решения; потирание тыльной стороны шеи – сигнал неоправданных ожиданий;

– *барьеры из рук*: скрещенные на груди с ладонями, сжатыми в кулаки, говорят о враждебном отношении к партнеру; дотрагивание до предмета, расположенного вблизи другой руки, – стремление к достижению безопасности;

– *барьеры из ног*: перекрещенные руки и ноги указывают на негативное отношение, попытку защититься от чего-то.

В процессе общения не нужно забывать о *конгруэнтности*, то есть совпадении жестов и речевых высказываний. Речевые вы-

сказывания и жесты, их сопровождающие, должны совпадать. Противоречие между жестами и смыслом высказываний является сигналом лжи.

Походка человека – манера передвижения, по которой довольно легко распознать его эмоциональное состояние. Так, в исследованиях психологов испытуемые с большей точностью узнавали по походке такие эмоции, как гнев, страдание, гордость, счастье. Причем оказалось, что самая тяжелая походка при гневе; самая легкая – при радости; вялая, угнетенная походка – при страданиях; самая большая длина шага – при гордости.

С попытками найти связь между походкой и качеством личности дело обстоит сложнее. Выводы о том, что может выражать походка, делаются на основе сопоставления физических характеристик походки и качеств личности, выявленных с помощью тестов.

К такесическим средствам общения относятся *динамические прикосновения* в форме рукопожатия, похлопывания, поцелуя. Доказано, что динамические прикосновения являются биологически необходимой формой стимуляции общения, а не просто сентиментальной особенностью человеческого общения. Использование человеком в общении динамических прикосновений определяется многими факторами. Среди них особую силу имеют статус партнера, возраст, пол, степень их знакомства.

Рукопожатия делятся на следующие типы:

1. *Доминирующее*, властное рукопожатие: рука сверху, ладонь развернута вниз на ладони партнера (попытка взять ситуацию под контроль).

2. *Покорное* рукопожатие: рука снизу, ладонь развернута вверх (готовность к подчинению).

3. *Равноправное* рукопожатие: ладонь ребром вниз, то есть вертикальное положение.

4. *Рукопожатие «перчатка»*: две ладони охватывают одну ладонь собеседника (стремление показать искренность, отзывчивость, глубину чувств инициатора рукопожатия; жест, как правило, сопровождается улыбкой и потряхиванием).

5. Рукопожатие *«котлеткой»*, вялое рукопожатие может служить показателем слабости характера или нежелания общаться.

Такой такесический элемент, как *похлопывание* по плечу, возможен при условии близких отношений, равенства социального положения общающихся.

Такесические средства общения в большей мере, чем другие невербальные средства, выполняют в общении функции индикатора статусно-ролевых отношений, символа степени близости общающихся. Неадекватное использование личностью такеси-

ческих средств может привести к конфликтам в общении.

Общение всегда *пространственно организовано*.

Нарушение оптимальной дистанции общения воспринимается негативно.

Ориентация и угол общения – проксемические компоненты невербальной системы.

Партнеры в процессе коммуникации неосознанно регулируют свое пространство – дистанцию между собой и другими людьми, свое положение относительно другого (стоя, сидя) и ориентацию в пространстве.

Наиболее изучено в проксемике влияние на контакт организации пространства, соответствующего определенному типу взаимоотношений. Экспериментальным путем Э. Холл зафиксировал нормы приближения к партнеру по общению, свойственные американской культуре. Он выделил следующие зоны в деловой коммуникации: интимную, персональную, социальную, публичную, каждая из которых соответствует особым ситуациям общения:

– *интимная зона* (в англ. «*buble*» – пузырь) соответствует тому пространству, в рамках которого человек чувствует себя в безопасности. Границы интимной зоны находятся на расстоянии примерно в половину вытянутой руки (не менее 45 см). Человек добровольно допускает в эту зону лишь близких, хорошо знакомых людей. На этом расстоянии партнеры могут касаться друг друга, типичен негромкий голос, доверительный разговор. На психологическом уровне вторжение в интимную зону человек воспринимает как покушение на неприкосновенность, что сопровождается определенными физиологическими изменениями в организме (учащение биения сердца, прилив крови к голове), а также выраженными сигналами тела (постукивание пальцами, беспокойное ерзанье, вставание).

Протяженность интимной зоны разная в разных субкультурах: от 60 см в Западной Европе, 45 см – в Восточной Европе, до 30 см – в странах Средиземноморья.

Персональная зона – пространство, в котором происходит обыденная беседа со знакомыми. Персональная, или зона личного общения, – от 0,5 до 1,5 м. Границы этой зоны различны для разных культур. Как правило, на такой дистанции общаются хорошо знакомые друг другу люди. Это расстояние позволяет им дотрагиваться друг до друга, обмениваться рукопожатиями, похлопывать друг друга по плечу.

Социальная зона определяется от 1,2 до 3,6 м. На такой дистанции обычно ведутся деловые, а также случайные и малозначимые разговоры. Нам знакомо выражение «соблюдать дистан-

цию», с помощью которого описывают отношения начальника и подчиненного. И действительно, было бы странно, если бы собеседники говорили о личных и интимных вещах, стоя в трех метрах друг от друга. Такая дистанция скорее уместна в ситуации формального собеседования или деловых переговоров.

Ориентация, выражаемая в повороте тела и носка ноги в направлении партнера или в сторону от него, сигнализирует о направлении мыслей.

Важным показателем пространственной зоны служит угол ориентации собеседников по отношению друг к другу. Соблюдение определенного угла ориентации особенно необходимо при общении деловых партнеров за прямоугольным столом. Обычно различают четыре позиции расположения деловых партнеров за рабочим столом: угловую, кооперативную, конкурирующе-оборонительную, независимую.

Для делового общения более всего подходят угловая и кооперативная позиции. *Угловая позиция* способствует постоянному визуальному контакту деловых партнеров, создает условия для свободной жестикуляции и наблюдения за ней. При этом угол стола служит своеобразным щитом, за которым можно «укрыться» в случае агрессивного поведения партнера. *Кооперативная позиция* более подходяща тогда, когда деловые партнеры работают над документационным обеспечением деловой проблемы. Просмотр документов требует их расположения рядом, с одной стороны стола. Но при этом очень важно, чтобы не допускалось нарушение интимной психологической зоны. Общение в *конкурирующе-оборонительной позиции* более приемлемо для короткого, корректного делового разговора или, напротив, для жесткого отстаивания деловыми партнерами своих позиций. *Независимая позиция* подходит более всего для таких деловых ситуаций, когда заинтересованность в решении деловой проблемы практически отсутствует, но партнерам все же необходимо продемонстрировать свой особый подход к рассмотрению проблемы.

Невербальное поведение личности многофункционально, так как:

- создает образ партнера по общению;
- выражает взаимоотношения партнеров по общению, формирует эти отношения;
- является индикатором актуальных психических состояний личности;
- выступает в роли уточнения, изменения понимания вербального сообщения, усиливает эмоциональную насыщенность сказанного;

- поддерживает оптимальный уровень психологической близости между общающимися;
- выступает в качестве показателя статусно-ролевых отношений.

Представленные невербальные средства общения, научно обоснованные в психологических концепциях в основном как средства делового общения, актуальны для организации профессионального педагогического общения как многопланового процесса, предполагающего общение между: учитель – ученик, учитель – родители, учитель – учитель, руководитель – учитель. Владение педагогом системой невербальных средств общения должно являться оставляющей коммуникативной компетенции.

Взаимосвязь вербальной и невербальной коммуникации в педагогическом общении образует единый целостный коммуникационный процесс. В нем участники коммуникации, преодолевая коммуникативные барьеры (вербальные и невербальные), оказывают друг на друга психологическое влияние.

Вопросы для самопроверки:

1. Перечислите функции невербального общения.
2. Выделите группы невербальных средств общения.

Задания для практической работы:

Задание 1. Понаблюдайте за собой и за другими (друзья, родные, однокурсники) и попытайтесь понять значение их жестов и сигналов. Свои наблюдения занесите в таблицу, затем проанализируйте результаты своего наблюдения с собеседником и также занесите в таблицу.

Жесты и их интерпретация

Жесты	Моя интерпретация	Интерпретация собеседника

Задание 2 «Передача информации». Работа по группам (пять-шесть человек).

Участники встают в линию спиной друг к другу. Педагог дает задание первому участнику команды передать информацию с помощью вербальных средств другому участнику и последующему. Участники других групп наблюдают и анализируют. У последнего педагог спрашивает: «Что вы получили?» В случае

искажения информации обсудить, почему последний участник получил неверную информацию.

Задание 3. Тренировочные упражнения.

Упражнение «Отгадай эмоцию»

Задание: каждый участник получает фотографию человека. Нужно определить, какое чувство испытывает человек, изображенный на фотографии; объяснить, по каким признакам определили.

Упражнение «Передай эмоцию»

Задание: участники вытягивают табличку с названием определенного эмоционального состояния.

Нужно передать это эмоциональное состояние только с помощью мимики.

Упражнение «Отгадай жест»

Задание: каждый участник получает рисунок с изображением человека.

Необходимо определить, какое эмоциональное состояние человека передают его жесты (по рисункам из книги А. Пиза «Язык телодвижений»).

Обсуждение результатов. Вопросы для обсуждения:

1. Интересно ли было работать с упражнениями? Что показалось наиболее интересным?
2. Какие чувства вы испытывали, выполняя предложенные задания?
3. Какие упражнения получились достаточно легко, какие – труднее? Почему?
4. Насколько полезным для вас оказалось участие в работе над этими заданиями? Как можно использовать полученные знания в своей педагогической деятельности?

Проверочные тесты

1. Соотнесите функции вербальных и невербальных средств общения:

Средства общения	Функции
1. Вербальные	А. Отношение к партнеру по общению
2. Невербальные	Б. Передается чистая информация

2. Заполните таблицу, вписав невербальные средства общения:

Группа	Средства
Кинесика	
Просодика	
Проксемика	
Такесика	

3. Какая функция не относится к невербальным функциям общения?

- а) создает образ партнера по общению;
- б) выражает взаимоотношения партнеров по общению, формирует эти отношения;
- в) сообщение информации;
- г) является индикатором актуальных психических состояний личности.

4. К проксемике относятся:

- а) жесты;
- б) ориентация;
- в) мимика;
- д) дистанция.

5. В педагогическом общении необходима взаимосвязь вербального и невербального общения:

- а) да;
- б) нет.

6. КОНФЛИКТЫ И КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

6.1. Понятие конфликта, классификация видов конфликтов

Конфликты практически возникают во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании. Конфликты между учениками, между учащимися и педагогом, конфликты между родителями и педагогом, между педагогами всегда встречаются в профессиональной педагогической деятельности. Как отмечал Б. Вул: «Жизнь – процесс решения бесконечного количества конфликтов. Человек не может избежать их. Он может участвовать в решении конфликтов или предоставить это другим». Педагогу отстраниться от решения конфликтов невозможно, необходимо его непосредственное участие. Поэтому каждому педагогу необходимо иметь знание о конфликте, его видах, способах поведения в конфликтной ситуации и способах решения конфликта.

Следует различать конфликтные ситуации и конфликты. Конфликтная ситуация – это возникновение разногласий, то есть столкновение желаний, мнений, интересов, это накопившиеся противоречия. Конфликтные ситуации часто возникают при дискуссиях, спорах.

Конфликт (от лат. «*conflictus*» – столкновение) – это отсутствие согласия между двумя или более сторонами.

В научной психологической литературе конфликт определяется как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями. Как следует из этого определения, основу конфликтных ситуаций в группе, между отдельными людьми составляет столкновение между противоположно направленными интересами, мнениями, целями, различными представлениями о способе их достижения. Отсутствие согласия не всегда выражается в форме явного столкновения конфликта. Это происходит только тогда, когда существующие противоречия, разногласия нарушают нормальное взаимодействие людей, препятствуют достижению поставленных целей. В этом случае люди просто бывают вынуждены каким-либо образом преодолевать разногласия или вступают в открытое конфликтное взаимодействие.

Если конфликты способствуют принятию обоснованных ре-

шений и развитию взаимоотношений, то их называют *конструктивными* конфликтами.

Конфликты, препятствующие эффективному взаимодействию и принятию решений, называют *деструктивными*.

Главную роль в возникновении конфликтов играют так называемые конфликтогены.

Конфликтогены – это слова, действия (или бездействия), могущие привести к конфликту. Слово «могущие» является ключевым, так как раскрывает причину опасности конфликтогена. То, что не всегда приводит к конфликту, уменьшает нашу бдительность по отношению к нему.

Еще большая опасность проистекает из-за игнорирования очень важной закономерности – *эскалации* конфликтогенов. Стоит она в том, что на конфликтоген в наш адрес мы стараемся ответить более сильным конфликтогеном, часто максимально сильным.

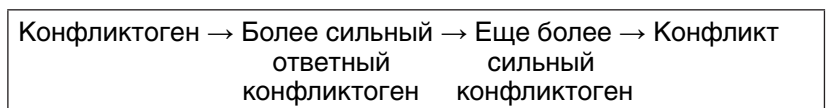


Рис. 4. Схема конфликта

Данная схема помогает понять, почему 80 % конфликтов возникает самопроизвольно. Первый конфликтоген часто появляется ситуативно, а дальше вступает в действие эскалация конфликтогенов⁴⁵.

Традиционно причинами конфликта являются:

1) информация, которая не приемлема для какой-либо стороны (неполные факты), слухи, сомнения в надежности информации, спорные вопросы;

2) структурные факторы, которые связаны с существующей формальной или неформальной организацией социальной группы (социальный статус, социальные нормы, традиции, система поощрений, наказаний);

3) ценностные факторы – это принципы, которые мы провозглашаем или отвергаем (общественные, групповые, личные убеждения, верования, этические и моральные нормы);

4) факторы отношений, связанные с чувством удовлетворе-

⁴⁵ Бороздина, Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. – М. : ИНФРА-М, 2004. – С. 210.

ния от взаимодействия или его отсутствия. При этом важно учитывать основу отношений (добровольные или принудительные).

Наиболее оптимальной классификацией конфликтов является классификация по признаку объема, длительности протекания, источнику возникновения.

По объему конфликты выделяются: *внутриличностный* – требования общества и ценности не согласуются с личными потребностями; *межличностный* – вовлекает двух или более индивидов, которые воспринимают себя как противоборствующие оппозиции в отношении целей, ценностей, действий; *между личностью и группой* – противоречия между требованиями отдельной личности и сложившимися в группе нормами и ценностями; *межгрупповой* – конфликты между группами целостного коллектива.

По длительности протекания выделяются *кратковременные* – как следствие взаимного непонимания или ошибок, которые быстро осознаются; *затяжные* – связаны с глубокими нравственно-психологическими травмами или с объективными трудностями. Длительные конфликты очень опасны, так как в них конфликтующие личности закрепляют свое негативное состояние.

По источнику возникновения конфликты можно разделить на: *объективно обусловленные* – зависят от условий, ситуаций, в которые попали люди (плохие условия, нечеткое разграничение функций, ответственности); *субъективно обусловленные* – связаны с личностными особенностями сторон.

Особенностью профессиональной педагогической деятельности педагога является то, что субъектами общения являются ученики, педагоги, родители. В зависимости от того, какие субъекты вступают во взаимодействие, можно выделить следующие виды конфликтов: ученик – ученик; ученик – учитель; учитель – учитель; учитель – родитель; ученик – администратор; администратор – родитель. Рассмотрим наиболее распространенные конфликты в педагогическом общении⁴⁶.

6.2. Конфликты между учениками

Конфликты среди учеников, особенно в подростковом возрасте, характерны для школьной практики всех времен, примерами являются произведения Н. Помяловского, А. Макаренко, К. Федина. На основе анализа психологических исследований

⁴⁶ Ритс, А. Л. Стратегии разрешения педагогических конфликтов / А. Л. Ритс. – Режим доступа : <http://md.islu.ru/node/287>

можно выделить следующие причины конфликтов между учащимися:

- проблема лидерства, при которой отражается борьба одного или двух-трех учеников на первенство в классе, на право быть признанным лидером. В подростковом возрасте часто конфликтуют группа мальчиков и группа девочек. Может обозначиться конфликт трех-четырех подростков с целым классом или вспыхнуть конфликтное противостояние одного школьника и класса. По наблюдениям психологов, путь к лидерству связан с демонстрацией цинизма, жестокости, безжалостности. Как отмечает А. Я. Янцупов: «Детская жестокость – явление общеизвестное. Один из парадоксов мировой педагогики заключается в том, что ребенок гораздо больше взрослого подвержен соблазну стадности, немотивированной жестокости»⁴⁷;

- агрессивное поведение. Генезис агрессивного поведения школьников связан с дефектами социализации личности;

- возрастная особенность – формирование морально-критических критериев оценки сверстника и связанных с этим требований к его поведению.

Полностью изжить конфликты среди учеников невозможно, но предупредить, изменить интенсивность конфликтов возможно на основе организации эффективной социализации личности ребенка, в основе которой должно быть заложено усвоение духовных, нравственных ценностей.

Значимую роль в предотвращении конфликтов играет дисциплина в ученическом коллективе, которая обеспечивает ребенку необходимые условия для его полноценного развития в рамках разумного подчинения порядку.

Большое влияние на конфликтное поведение школьников оказывает личность учителя. Воздействие личности учителя может проявляться в различных аспектах. Во-первых, стиль взаимодействия учителя с учениками служит примером установления взаимоотношений и между учениками. Демократический стиль управления, стиль общения, основанный на сотрудничестве, и модель поведения «Союз» обуславливают наиболее бесконфликтные отношения детей. Как показывает практика, большинство конфликтов возникает в ученической среде, в которой учитель придерживается авторитарного стили управления.

Во-вторых, учитель, прежде всего, должен стараться предотвращать конфликты, для чего необходимо вовремя увидеть соз-

⁴⁷ Янцупов, А. Я. Конфликтология / А. Я. Янцупов, А. И. Шипилова. – Питер, 2008. – С. 322.

давшуюся конфликтную ситуацию и создать такие условия, чтобы она не переросла в конфликтную стадию. Если конфликт имеет место, педагог обязан вмешаться и найти пути его решения.

6.3. Возникновение конфликтов между педагогами и учениками

Процесс обучения и воспитания, основанный на общении, невозможен без противоречий и конфликтов. Конфронтация педагогов с детьми является составной частью реальности, хотя ее и нельзя назвать благоприятной.

М. М. Рыбакова выделяет следующие виды конфликтов между учителем и учеником:

- *конфликты деятельности*, которые проявляются в завышенном требовании педагога, в отказе ученика выполнить учебное задание, поручение по причине его трудности или переутомления ученика;

- *конфликты поступков*, основанных на неправильном анализе учителем поступка ученика (не выяснил мотивы, сделал необоснованный вывод);

- *конфликты отношений* возникают в результате неумелого разрешения педагогом проблемных ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Данные конфликты приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь ученика к учителю⁴⁸.

На основе перечисленных видов конфликтов можно выделить причины возникновения конфликтов между педагогом и учащимися:

- 1) отсутствие у конфликтующих полных и адекватных представлений друг о друге. Школьники занижают, а учителя завышают свои оценки уровня сформированности профессиональных качеств и умений;

- 2) доминирование педагога. Стиль управления, общения педагога направлен на подавление личности ученика или на его неприятие;

- 3) отсутствие учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся в общении;

- 4) нежелание педагога учитывать мнение учащихся;

- 5) отсутствие авторитета у педагога;

- 6) негативное отношение учителей к школьникам, особенно к

⁴⁸ Рыбакова, М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – С. 54.

слабоуспевающим и недисциплинированным, и как следствие – агрессивность со стороны учителей;

7) смысловой барьер, проявляющийся в том, что учителя и учащиеся по-разному оценивают факты, явления, события;

8) переутомление педагогов.

Рассматривая конфликт как процесс, Е. П. Ильин выделяет фазы развития педагогического конфликта: конструктивную и деструктивную.

Для *конструктивной фазы* характерна неудовлетворенность собой, оппонентом, совместной деятельностью, предметом общения. Она проявляется, с одной стороны, в стиле ведения разговора: повышенный эмоциональный тон речи, упреки, оправдания, игнорирование реакции партнера, а с другой – в неречевых характеристиках поведения: уход от разговора, прекращение совместной деятельности или ее нарушение, внезапное увеличение дистанции с партнером по общению, принятие закрытой позы, отведение взгляда, неестественность мимики и жестикуляции. При этом беседа остается в рамках делового обсуждения, разногласия не принимают необратимый характер, оппоненты контролируют себя.

Деструктивная фаза конфликта начинается тогда, когда взаимная неудовлетворенность оппонентами друг другом, способами решения вопроса, результатами совместной деятельности превышает некий критический порог и совместная деятельность и общение становятся неконтролируемыми.

Эта фаза может иметь две стадии. Первая психологическая характеризуется стремлением зависеть свои возможности и снизить возможности оппонента, самоутвердиться за его счет. Она связана также с необоснованностью критических замечаний, с пренебрежительными репликами, взглядами, жестами в сторону оппонента. Эти реакции воспринимаются последними как личные оскорбления и вызывают противодействие, то есть ответное конфликтное поведение⁴⁹.

Конфликтное поведение учащихся выражается в действиях и поступках, направленных на то, чтобы прямо или косвенно препятствовать достижению цели и намерению педагога. Упорство педагога в осуществлении своего намерения вызывает еще большее сопротивление учащихся в виде разных форм протеста и непослушания. Если педагог не меняет свою тактику взаимоотношений с учащимися, то такие столкновения становятся

⁴⁹ Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – С. 64.

систематическими, а негативизм учащихся еще более упорным.

В ряде случаев педагог для упрочнения своих позиций в конфликте начинает использовать отметку. Ставятся неудовлетворительные отметки за несущественные ошибки, отдельные недоработки, иногда – за дисциплину на уроке. Отметке придается карающая функция, она становится средством утверждения психологического превосходства педагога. О. И. Ефремова отмечает: «Выраженность у педагога манипулятивных деформаций отметки положительно коррелирует с уровнем макиавеллизма и отрицательно – с гуманистической педагогической направленностью, выраженностью стратегии сотрудничества в сложных, конфликтных ситуациях»⁵⁰. Возникает уже не острый, а хронический конфликт, переходящий в следующую стадию деструктивной фазы.

Вторая стадия, недопустимая во взаимоотношениях педагога с учащимися, характеризуется повышением активности оппонентов при резком ослаблении самоконтроля, нарушением восприятия реакций партнера вплоть до полного искажения смысла его слов и жестов, уходом от предмета спора и переходом на личности и оскорбления. На этой стадии сами конфликтующие стороны вернуться к конструктивному обсуждению вопроса не могут. Процесс становится неуправляемым и необратимым.

С целью предупреждения конфликтов между педагогами и учащимися нами разработаны следующие рекомендации для педагогов:

- проявлять внимание к учащемуся, уважительное отношение, сочувствие, терпимость к нему, выдержку, спокойный тон;
- быть объективным, контролировать свои эмоции, дать возможность учащимся обосновать свои претензии;
- постоянно поддерживать с учащимися обратную связь, смотреть ему в глаза, следить за изменениями его мимики, позы;
- попытаться медленно поставить себя на место учащегося и понять, какие события привели его в это состояние;
- не приписывать ученику свое понимание его позиции;
- не оскорблять ученика, не отвечать на агрессию агрессией;
- дать ребенку право на ошибку;
- не бояться конфликтов, брать на себя инициативу их конструктивного разрешения.

⁵⁰ Ефремова, О. И. Манипулятивная деформация функций педагогической оценки / О. И. Ефремова // *Ананьевские чтения-2007 : Материалы науч.-практ. конф.* – СПб., 2007. – С. 294.

6.4. Типы и стили разрешения конфликтных ситуаций и конфликтов

В педагогической практике очень важно каждому педагогу обладать готовностью решения конфликтных ситуаций и конфликтов. Исход конфликтных ситуаций в педагогическом общении может быть разным, это зависит от содержания конфликтной ситуации и от психологических свойств личности как педагога, так и ученика, от сформированных нравственных ценностей и социальных норм. Выделим основные пути и способы решения конфликтных ситуаций.

Предупреждение конфликта педагога с учащимися зависит, прежде всего, от педагога. Прежде всего, педагог должен при возникновении конфликтной ситуации не допускать предпосылок со своей стороны для развития конфликта. Опытные учителя для предупреждения конфликтов используют индивидуальные беседы с учащимися, в ходе которых выясняются позиции учеников и разъясняются свои. При этом педагогу необходимо:

- проявлять внимание к учащемуся, уважительное отношение, сочувствие, терпимость к его слабостям, выдержку, спокойный тон;
- строить фразы так, чтобы они вызвали нейтральную или положительную реакцию со стороны учащегося;
- постоянно поддерживать с учащимися обратную связь, смотреть в глаза, следить за изменениями мимики, позы;
- затягивать темп беседы, если учащийся взволнован или говорит излишне быстро;
- попытаться поставить себя на место учащегося и понять, какие события привели его в это состояние;
- дать учащемуся выговориться, не перебивать, не пытаться перекричать его;
- уменьшить социальную дистанцию, приблизиться, наклониться к нему, улыбнуться;
- подчеркнуть общность цели, интересов, показать школьнику заинтересованность в решении его проблемы;
- подчеркнуть лучшие качества учащегося, которые помогут ему самому преодолеть конфликтную ситуацию, справиться со своим состоянием.

Однако не во всех случаях конфликт можно предупредить. Обоснованное недовольство педагога, его обида на учащихся, которую он не смог сдержать, или нежелание учащегося понять необходимость требований педагога приводят к межличностному конфликту. Тогда у педагога возникает другая задача – по-

гасить возникший конфликт, не дать ему перейти в хронический и втянуться в него другим учащимся⁵¹.

Уход от конфликта как способ разрешения конфликтной ситуации – это уход от разрешения возникшего противоречия со ссылкой на недостаток времени, неуместность, несвоевременность спора. Этот способ следует использовать педагогу, чтобы довести занятие до конца или чтобы обдумать варианты решения конфликта, но это просто откладывание разрешения конфликтной ситуации.

Компромисс – это принятие наиболее приемлемого для обеих сторон решения путем открытого обсуждения мнений и позиций. Компромисс исключает принуждение в одностороннем порядке к одному-единственному варианту, а также откладывание разрешения конфликта. Его преимущество состоит во взаимной равенности прав и обязанностей, принятых каждой стороной добровольно, и открытости претензий друг к другу.

Конфронтация – это жесткое противостояние сторон друг другу, когда ни одна из них не принимает позицию другой. Опасность конфронтации в том, что педагог может перейти на личные оскорбления, когда все разумные доводы оказываются исчерпанными. Несмотря на то, что такой исход конфликтной ситуации является неблагоприятным, он позволяет педагогу увидеть не только сильные стороны учащихся, но и слабые собственные стороны. Часто конфронтация возникает при переоценке себя и недооценке партнера по общению.

Принуждение – это тактика прямолинейного навязывания учащемуся того варианта решения, который устраивает педагога. Принуждение быстро и решительно устраняет причины недовольства педагога, но в то же время оно является самым неблагоприятным исходом для сохранения хороших отношений между ним и учащимися.

Признание ошибки и неправоты. Если причиной конфликта явилось неправильное поведение самого педагога, его ошибочное утверждение, вызвавшее несогласие учащихся, то разрешить конфликт можно признанием педагогом своей ошибки⁵².

Использование определенных способов как основных приводит к формированию стереотипов поведения педагогов или стиля при

⁵¹ Романова, А. В. *Современные способы разрешения конфликтов в педагогическом процессе* / А. В. Романова. – Режим доступа : http://romanova.ucoz.ru/publ/sovremennye_sposoby_razresheniya_konfliktov/1-1-0-3

⁵² Ильин, Е. П. *Психология для педагогов* / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – С. 110–115.

решении конфликтных ситуаций и конфликтов. Психологи выделяют пять типовых стилей поведения в конфликтных ситуациях.

Стиль конкуренции. При этом стиле превосходит желание в первую очередь удовлетворить собственные интересы в ущерб интересам других, вынуждая других людей принимать ваше решение. Для достижения используются волевые качества. Это может быть эффективным стилем, если человек обладает определенной властью или вы уверены, что ваше решение в данной ситуации верно и вы имеете возможность настаивать на нем.

Примеры случаев, когда необходимо применять данный стиль:

- достаточное обладание авторитетом;
- необходимость принятия быстрого решения;
- если нет иного выбора;
- критическая ситуация требует немедленного реагирования;
- принятие нестандартного решения.

Стиль уклонения. Реализуется тогда, когда вы не отстаиваете свои права, не сотрудничаете ни с кем для выработки решения проблемы или просто уклоняетесь от выработки решения конфликта. Данный стиль можно использовать, когда затрагивается проблема не столь важная для вас, когда вы не хотите тратить сил на ее решение или когда чувствуете, что находитесь в бессознательном положении.

Типичные ситуации применения данного стиля:

- исход не важен для вас, или вы считаете, что это решение настолько правильно, что не стоит тратить на него силы;
- вы хотите выиграть время;
- у вас мало власти для решения данной проблемы;
- вы чувствуете, что у других больше шансов решить данную проблему.

Стиль приспособления. Он означает, что вы действуете совместно с другим человеком, не пытаясь отстаивать собственные интересы. Этот подход можно использовать тогда, когда исход дела чрезвычайно важен для другого человека и не существенен для вас. Данный стиль не подходит, когда вы чувствуете, что другой человек не собирается в свою очередь поступить чем-то или этот человек не оценит сделанного вами.

Типичные ситуации применения данного стиля:

- вас не особенно волнует случившееся;
- вы хотите сохранить мирные отношения с другими людьми;
- у вас мало шансов отстаивать свою точку зрения;
- вы полагаете, что другой человек может извлечь из этой ситуации полезный урок, если вы уступите его желанию.

Стиль сотрудничества. Наиболее эффективный стиль, но и наиболее трудный. Если обе стороны понимают, в чем состоят

причины конфликта, вы имеете возможность совместно искать новые альтернативы или выработать приемлемые компромиссы.

Типичные ситуации применения данного стиля:

– решение проблемы очень важно для обеих сторон, и никто не хочет полностью от него отстраниться;

– у вас тесные, длительные и взаимозависимые отношения с другой стороной;

– у вас есть время поработать над возникшей проблемой;

– обе стороны вовлечены в конфликт, обладают равной властью или игнорируют разницу в положении для того, чтобы на равных искать решение проблемы.

Стиль компромисса. Вы немного уступаете в своих интересах, чтобы удовлетворить их частично, и другая сторона делает то же самое. Как при сотрудничестве, вы не ищете скрытые нужды и интересы. Вы рассматриваете только то, что говорите друг другу о своих желаниях.

Типичные ситуации применения данного стиля:

– обе стороны обладают одинаковой властью и имеют взаимовключающие интересы;

– вас может устроить временное решение;

– вы можете воспользоваться временной выгодой;

– другие подходы к решению проблемы оказались неэффективными;

– удовлетворение вашего желания имеет для вас не слишком большое значение, вы можете несколько изменить поставленную вначале цель;

– компромисс позволит вам сохранить взаимоотношения, и вы предпочитаете получить хоть что-то, нежели все потерять.

Из всех перечисленных стилей стиль сотрудничества самый трудоемкий. Неприемлем он для тех, кто стремится учитывать только свои интересы.

В идеальном случае конфликт сам подсказывает стиль поведения, но педагог должен руководствоваться основными правилами поведения в конфликтной ситуации:

1. Не расширять предмет ссоры, причину недовольства.

2. Справедливо, непредвзято относиться к инициатору конфликта.

3. Проявлять эмоциональную выдержку.

4. Формулировать позитивное решение конфликтной ситуации или конфликта.

Вопросы для самопроверки:

1. Дайте определение конфликта на основе анализа научной литературы.

2. Охарактеризуйте конфликтоген как психологическую категорию и выделите основные типы конфликтогена.
3. Перечислите причины педагогических конфликтов.
4. Выделите признаки, лежащие в основе классификации конфликтов.
5. Охарактеризуйте стили разрешения конфликтов.

Задания для практической работы:

Задание 1. На основе различных признаков выделите типы конфликтов и дайте краткую характеристику. Данные занесите в таблицу.

Признак	Тип конфликта	Основные характеристики

Задание 2. Работа в творческих группах по три-четыре человека.

На основе анализа предложенных кейсов определите причины возникновения конфликта, предложите варианты его решения.

Вариант 1

Саша пришел в новую школу в 11-й класс. Скоро стало ясно: ровный его характер, доброжелательная манера держаться, а главное, широкая эрудиция сулят немало хороших минут интересного общения с этим молодым человеком. Как-то сразу все потянулись к нему.

Но прошел месяц-другой, и Саша все чаще входил в класс один. На это обстоятельство педагоги почти не обратили внимание. Но вот однажды на уроке физики после отличного ответа Саши о философском значении теории относительности педагог предложила ему готовить об этом доклад. Саша отказался. Сам отказ не смутил учителя, время подготовки к выпускным экзаменам – на вес золота, и, возможно, ее предложение нарушало все его планы. Но, желая смягчить обстановку, Саша добавил:

– Я не понимаю, какой смысл в таком докладе? Именно вы, учитель, уже представляете мои возможности и знания, а им, он кивнул на класс, это ни к чему. Каждый может и должен искать сам...

Вариант 2

Мы ее очень любили. Она была терпеливой, доброй, понимающей, душевной, но безвольной. Мы чувствовали, понимали, что ей не хватает воли, что нужно более строгое отношение к

нам, ученикам. В школе ее окрестили «размазней» (хотя это, наверное, жестоко по отношению к любимому учителю). Еще ее звали «нытиком». Видимо, дело было в складе характера, но нам ее поведение казалось ошибочным и неправильным. Учитель должен воспитывать в себе нужные качества.

Когда мы плохо себя вели (почти всегда), она говорила: «Я не могу висеть над вами топором»; «Я отвалюсь как ком сухой грязи»; «Я не могу больше, я погибаю». Это произносилось чуть нараспев, с такой жалобной интонацией, что мы тут же, раскаявшись, затихали. Сначала было ее жалко, а потом, знаете, противно.

Так как порядка сама она не могла добиться, она выделила несколько учеников самых сильных, у кого в классе был авторитет. Этим ученикам она ставила незаслуженные отметки, не обращала внимание на некоторые их выходки. Одному ученику, Саше, достаточно было сказать два-три слова, чтобы получить пятерку. Саша и его друзья долго обеспечивали в классе относительный порядок, но потом все «восстало», заявили Сашиной компании, что они «шестерки». После этого на ее уроках в классе начался настоящий бедлам.

Вариант 3

Витя – впечатлительный мальчик. Однажды он получил тройку по любимому предмету – истории, очень огорчился и начал терять интерес к предмету. На собрании в классе он сидел одиноко и машинально раскладывал какие-то бумажки, думая о своей тройке.

– Что ты там делаешь? Почему не слушаешь? – обрушился на него воспитатель. – Ты стал плохо вести себя...

– Ну и что ж! – вызывающе буркнул Витя.

– Как ты разговариваешь с воспитателем? Встань!

– А чего мне вставать? Я ничего не сделал...

– Ах так? Ну тогда выйди из класса!

– А я не пойду...

– Нет пойдешь...

– Не пойду! – уже с плачем крикнул Витя и стиснул руками края стула, на котором сидел. Воспитатель грубо вытолкнул Витю из помещения и не обратил внимание на неодобрительный шепот всех учеников. Одноклассники были на стороне Вити.

Проверочный тест

1. Из предложенных вариантов выберите определение конфликта:

а) демонстрация собственной социальной позиции;

б) отсутствие согласия между двумя или более сторонами;

в) разногласие между личностями.

2. Из предложенных вариантов выберите определение конфликтной ситуации:

а) возникновение разногласий, то есть столкновение желаний, мнений, интересов;

б) это накопившиеся противоречия;

в) основа для возникновения конфликта.

3. Соотнесите понятия:

Вид конфликта	Дефиниция
Межличностный	А. Требования общества и ценности не согласуются с личными потребностями
Внутриличностный	Б. Конфликты между группами целостного коллектива
Межгрупповой	В. Два или более индивида, которые воспринимают себя как противоборствующие оппозиции в отношении целей

4. Неудовлетворенность собой, оппонентом, совместной деятельностью, предметом общения – это...

а) деструктивная фаза развития конфликта;

б) конструктивная фаза развития конфликта;

в) конфликтная ситуация.

5. Причиной конфликта являются:

а) отсутствие у конфликтующих адекватных представлений друг о друге;

б) статусное положение в коллективе;

в) отсутствие авторитета у педагога;

г) завышенная самооценка учащихся.

7. КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

7.1. Понятие культуры педагогического общения

В настоящее время понятие «культура» означает исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженных в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

Культура не существует вне человека, она изначально связана с человеком и порождена тем, что он постоянно стремится искать смысл своей жизни и деятельности, совершенствовать себя и мир, в котором он живет. Образование и воспитание – это не что иное, как овладение культурой, процесс передачи ее от одного поколения к другому. Любой человек овладевает той культурой, которая была создана до него.

Личностная готовность педагога к профессиональной деятельности зависит от его уровня общей и педагогической культуры. В. С. Грехнев, придавая большое значение педагогической культуре общения, обуславливает культуру общения учителя с его общей культурой: «Чем выше культура человека, тем более она сказывается на самом содержании и характере общения». Педагог, чья деятельность по своей сути является «человеко-образующей», должен сам воплощать тот образ человека культуры, который будет вдохновлять и побуждать воспитанников к совершенствованию. Поэтому культура педагогического общения является одной из составляющих эффективной организации не только педагогического общения, но и целостного педагогического процесса.

Культура педагогического общения рассматривается как часть педагогической культуры, которая выражается в речи, манерах поведения, жестах, в духовно-нравственных ценностях. Весь этикет, все правила общения должны быть пронизаны глубоким гуманистическим содержанием. Культура общения помимо таких черт характера, как уважение к людям, доброжелательность и терпимость, предполагает развитие вежливости и тактичности. Вежливость воспринимается как настоящий талант общения, это черта характера, основное содержание которой составляет соблюдение определенных правил поведения в различных ситуациях человеческого общения. Тактичность стоит рассматривать не только как соблюдение приличий, но и чувство меры в отношениях между людьми. Скромность – это нравственная черта личности, показатель подлинной воспитан-

ности. Скромности сопутствуют уважение и чуткость к людям и высокая требовательность к самому себе. Существенная сторона культурного общения – это умение непредвзято вступать в общение с другими людьми, не навязывать своих вкусов, точек зрения. Большое значение в культуре педагогического общения имеет наличие таких качеств педагога, как деликатность и предусмотрительность.

Этика педагогического общения, педагогический такт являются составными компонентами педагогической культуры общения.

7.2. Этика педагогического общения

Этика (от греч. «*ethos*» – обычай, нрав) – учение о морали, нравственности. Термин «этика» впервые употребил Аристотель для обозначения практической философии, которая должна дать ответ на вопрос, что мы должны делать, чтобы совершать правильные, нравственные поступки.

Мораль – это система этических ценностей, которые признаются человеком. Мораль – важнейший способ нормативной регуляции общественных отношений, общения и поведения людей в самых различных сферах общественной жизни: семье, быту, политике, науке, в учебно-воспитательном процессе.

Важнейшими категориями этики являются: «добро», «зло», «справедливость», «благо», «ответственность», «долг», «совесть».

Нормы морали получают свое идейное выражение в общих представлениях, заповедях, принципах о том, как должно себя вести. Мораль всегда предполагает наличие определенного нравственного идеала, образца для подражания, содержание и смысл которого меняются в историческом времени и социальном пространстве, то есть в различные исторические эпохи и у разных народов. Однако в морали должное далеко не всегда совпадает с сущим, с реально существующей нравственной реальностью, фактическими нормами поведения людей. Кроме этого, на всем протяжении развития морального сознания внутренним строем и структурой его изменения является «противоречиво-напряженное состояние понятий сущего и должного»⁵³.

В этом противоречии между должным и сущим заключена и противоречивая сущность мотивации общения. С одной стороны, человек стремится вести себя нравственно должным

⁵³ Дробницкий, О. Г. Понятие морали / О. Г. Дробницкий. – М. : Наука, 1974. – С. 269.

образом, а с другой – ему необходимо удовлетворить свои потребности, реализация которых очень связана с нарушением нравственных норм.

Этот внутренний конфликт между возвышенным идеалом и практическим расчетом, нравственным долгом и непосредственным желанием существует всегда и во всех сферах жизни. Но особенно напряженно он проявляется в этике педагогического общения, потому что именно в общении основной предмет, по поводу которого он образуется, является внешним для индивидов. *Этику профессионально-делового общения* можно определить как совокупность нравственных норм, правил и представлений, регулирующих поведение и отношение между педагогом и учащимися в учебно-воспитательном процессе.

Умение педагога соблюдать этические нормы в общении и формирует его этику. К соблюдению этикетных норм относятся проявление таких качеств, как вежливость, внимательность, тактичность, доброжелательность, выдержанность. Выражаются эти качества через конкретные вербальные и невербальные средства. Опираясь на исследования Д. Ягер по деловому этикету⁵⁴, сформулируем основные принципы этики педагогического общения:

1. Общение должно быть своевременным, это способствует достижению основной цели. Также очень важным аспектом является пунктуальность педагога, несоблюдение которой может повлиять на эмоциональный настрой учащегося.

2. Соблюдение этических норм в одежде педагога, которые предполагают аккуратность, строгость в выборе стиля рабочего костюма.

3. В общении будьте внимательны, любезны, доброжелательны и приветливы. Данный принцип позволит создать благоприятную эмоциональную атмосферу.

4. Соблюдение этических норм в поведении, жестах, позах, пространственное положение.

5. Внимательное отношение к собеседнику, учет его индивидуальных особенностей.

6. Умение «не замечать» недостатки собеседника, его оплошности в поведении, дефекты речи, физические пороки.

7. Общение должно быть основано на использовании грамотной, образной речи.

8. Использование в педагогическом общении этикетных

⁵⁴ Ягер, Д. *Деловой этикет: как выжить и преуспеть в мире бизнеса* / Д. Ягер. – М., 1994. – 34 с.

форм обращения, к которым относятся речевые формулы извинения: несогласия, одобрения, благодарности.

9. Контроль собственной интонации.

В профессионально-педагогическом общении основу этики педагогического общения составляет педагогический такт.

7.3. Педагогический такт

Соблюдение этических норм способствует эффективности общения ученика с педагогом и, в свою очередь, определяется соблюдением педагогического такта.

Такт в буквальном смысле слова – прикосновение, влияние. Это нравственная категория, помогающая регулировать взаимоотношения людей. Основываясь на принципе гуманизма, тактичное поведение требует, чтобы в самых сложных и противоречивых ситуациях сохранилось уважение к человеку. Такт – это форма поведения, когда человек идет на моральный компромисс, но во имя высоких нравственных целей. Это смягчение, сознательное ослабление одного нравственного требования во имя верности другим.

В Толковом словаре русского языка такт определяется как чувство меры, подсказывающее правильное отношение, подход к кому-нибудь, чему-нибудь, создающее умение держать себя подобающим образом.

Правильно считать такт не как избегание трудностей, а как умение увидеть более краткий путь к цели. Общий такт и педагогический не одно и то же; не каждый человек тактичный, деликатный обладает педагогическим тактом.

Педагогический такт – профессиональное качество учителя, часть его мастерства. Это умение учителя устанавливать педагогически целесообразный тон и стиль в общении с учащимися. Педагогический такт, как и такт вообще, предполагает наличие у учителя чувства меры, а значит, умения дозировать свои средства воздействия, не допускать крайностей в общении со школьниками.

Педагогический такт – это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся.

Чрезмерность может привести к обратной реакции: чрезмерная требовательность – к непослушанию, чрезмерная снисходительность – к грубости.

Педагогический такт включает в себя уважение к личности ребенка, чуткое отношение к учащимся, внимательное наблю-

дение за их психическим состоянием. Уважение, душевная теплота, ласка не исключают требовательности, а предполагают ее. Связь уважения и требовательности диалектична. В зависимости от уровня воспитанности личности учащегося учитель варьирует оттенки своих отношений с ним: от скрытой симпатии до подчеркнутой холодности, от раздумья до сухости, от мягкости до строгости.

Проявление внимания, доброты, заботы должно меняться в связи с возрастом детей. Педагогический такт проявляется в уравновешенности поведения учителя (выдержка, самообладание в сочетании с непосредственностью в общении). Педагогический такт предполагает доверие к ученику, оно должно стать стимулом к работе учащихся. Культура общения учителя проявляется в разных формах взаимодействия с учениками: на уроке, во внеклассной работе, на досуге. Педагогический такт предполагает учет личностных особенностей субъектов общения, соблюдение нравственно-этических профессиональных установок педагога.

Педагогический такт проявляется в отношениях и формах обращения, в умении разговаривать, не задевая самолюбия, в умении организовать деятельность детей и проверить ее исполнение, в умении держать себя и в умениях требовать, заметить (или не заметить) воспитанника. Педагогический такт проявляется в замечаниях, оценочных суждениях, интонации, в умении поощрять и наказывать. Педагогический такт подсказывает педагогу место для общения с учеником: в присутствии одноклассников, один на один, в классе или по пути домой; позволяет определить время общения: немедленно, сейчас или дать возможность воспитаннику обдумать, пережить, определить нужный тон разговора; помогает управлять своим состоянием, сдерживать себя, быть внимательным, терпеливым. Каждое отклонение от меры может выступать как бестактность. Проанализируйте ситуации школьной жизни.

- Десятиклассник, еле дождавшись конца урока, подходит к учительскому столу и, опершись на него, взволнованно начинает: «Вы знаете, Анна Петровна, я давно хотел вас спросить...» – «Как ты стоишь перед преподавателем?» – возмущается учительница. И после этого: «Так что ты хотел спросить?» – «Так. Ничего», – хмуро отвечает юноша, сразу «застегнувшись на все пуговицы», и быстро выходит из класса...

- Записка, адресованная восьмикласснице, попала к учительнице: «Тоже мне – Ромео!» Пока учительница красным исправляла ошибки в записке, «Ромео» из восьмого пулей вылетел из класса и три дня не ходил в школу.

Педагогический такт предполагает:

- уважение к школьнику и требовательность к нему;
- развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой;
- внимательность к психическому состоянию школьника и разумность, и последовательность требований к нему;
- доверие к учащимся и систематическая проверка их учебной работы;
- педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с учениками и др.

Специфика педагогического такта заключается в том, что это:

- мера профессионального поведения учителя, мера его действий, поступков;
- важное условие построения правильного общения педагог – воспитанник, педагог – коллектив;
- мера в выборе и использовании тех или иных методов, форм, средств воздействия и взаимодействия.

Такт необходимо доводить до уровня нравственной привычки, важно, чтобы тактичность стала чертой характера педагога.

Общение учителя с детьми определяется прежде всего личностью педагога, его высокими нравственными качествами, любовью к детям, его духовной щедростью. Следуя требованиям педагогического такта, учитель может выработать у себя демократический стиль общения с детьми, добиться подлинной культуры общения с учащимися.

Очень важны знания научных основ общения: его структуры, видов, форм, средств, стилей, технологии. Но ни в какие алгоритмы живое общение педагога с воспитанниками не укладывается. Сформулировать неизменные правила общения без учета ситуации, конкретных условий, возраста, индивидуальных особенностей педагога и воспитанников невозможно. Личность требует личного общения, при внешней схожести разных педагогических ситуаций действия педагога в них неповторимы. Общение – исключительно индивидуально-творческая сфера личности. Знания же являются базисом искусства общения. Творчество педагога в использовании научных основ общения с учетом личностных качеств и есть искусство.

Ранее мы говорили о стилях руководства. Педагог – мастер своего дела и демократичен, и авторитарен, и либерален одновременно. Искусство его общения с воспитанниками состоит в том, чтобы определить, каким быть стилю руководства в конкретной учебно-воспитательной ситуации.

Приведем примеры:

Около школы старшие подростки увлеченно играют в футбол.

В это время привезли новую мебель для учебных кабинетов.

Как вы предложите учащимся оставить игру и помочь в разгрузке машины?

Все учащиеся девятого класса ушли с последнего урока. Завуч предложил классному руководителю разобраться.

Как вы построите диалог с воспитанниками?

Искусство общения лежит в основе профессионального успеха, и обусловлено оно развитием у педагога комплекса умений: управлять своим поведением, своими чувствами, уметь наблюдать, переключать внимание, понимать и учитывать душевное состояние воспитанников, мотивы действий, поступков, оценок, уметь «читать по лицу», подать себя в общении с другими, уметь устанавливать речевой и неречевой контакт с учащимися.

Искусству общения надо учиться, но «нельзя научить человека приемам общения, если он не чувствует себя педагогом, если он, откровенно говоря, не любит детей, не любит профессии», – утверждает Л. Л. Леонтьев⁵⁵.

7.4. Условия эффективной организации педагогического общения

Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Под установкой понимается готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации.

Л. Д. Столяренко выделяет негативные и позитивные установки педагога:

– наличие негативной установки преподавателя на того или иного ученика определяется по признакам: учитель не создает благоприятную атмосферу для «плохого» ученика (мало времени для подготовки ответа, нетактичное перебивание монолога ученика, отсутствие наводящих вопросов), частое порицание, чем поощрение. Учащиеся чувствуют неприязнь в отношении педагога, его необъективность и рефлексивно дистанцируются;

– наличие позитивной установки преподавателя характеризуется в стремлении педагога дать возможность учащемуся высказать свою мысль, при этом задает наводящие вопросы, поощряет взглядом, улыбкой, проявляет сочувствие⁵⁶.

⁵⁵ Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М., 1979. – С. 10.

⁵⁶ Столяренко, Л. Д. Педагогическое общение / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2004. – С. 238–247.

Реализации позитивной установки способствует демократический стиль управления.

Средствами повышения эффективности воздействия являются:

- «приспособления» – система приемов (мимических, психологических, речевых): одобрение, совет, недовольство, намек, просьба, осуждение, юмор, насмешка, приказ, доверие, пожелание и др.;

- «пристройки или достройки» – приспособление своего тела, интонации и стиля общения к собеседнику для того, чтобы затем приспособить его поведение к целям педагога;

- *усиление воздействия* через повышение голоса в начале фразы по сравнению с предыдущей; смена способов словесного воздействия: переход от сложного к простому, от простого к сложному; рельефное выделение фраз; резкая смена способов общения.

В условиях импровизации (вследствие возникновения неожиданной ситуации) у педагогов возможны разные типы поведения:

- 1) естественный тип: плодотворные импровизационные действия не вызывают у педагога психологических и эмоциональных затруднений;

- 2) напряженно-преобразовательный тип: происходит мобилизация всех ресурсов личности на преодоление возникшей трудности;

- 3) преднамеренно-уклончивый тип: сознательное уклонение педагога от преодоления неожиданной педагогической ситуации («не заметить»);

- 4) непроизвольно-тормозной тип: растерянность и полная заторможенность действий педагога;

- 5) эмоциональный срыв: педагог действует бесконтрольно, бессистемно, усугубляя конфликт, не умея управлять собой или скрывать свои чувства;

- 6) неадекватный тип: педагог скрывает свои чувства, но не способен их преобразовывать в педагогически целесообразные переживания и действия.

Установлению оптимального педагогического общения в любых видах деятельности помогает использование следующих коммуникативных приемов:

- приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении);

- создание атмосферы защищенности при общении воспитанников с педагогом;

- одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;
- поощрение высказывания собственной точки зрения учениками;
- создание щадящих условий при ответе ученика с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- недопущение действий со стороны отдельных учеников, подавляющих творческую активность товарищей.

Общение педагога с воспитанниками предполагает наличие у педагога следующих психологических качеств и способностей:

1) интерес к личности воспитанников и работа с ними, наличие потребностей и умений общения, общительность, коммуникативные качества;

2) способность эмоциональной эмпатии и понимания людей;

3) гибкость оперативно-творческого мышления, обеспечивающего умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей воспитанников;

4) умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;

5) умение управлять собой, своим психическим состоянием, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы;

6) способность к спонтанности (неподготовленной коммуникации);

7) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;

8) хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств;

9) владение искусством педагогических переживаний, которые представляют собой сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении;

10) способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение, применение различных приемов воздействия, «приспособления» и «пристроек»).

Тем, кто любит детей, кто ориентирован на педагогическую деятельность, В. А. Кан-Калик предлагает мудрые советы известных педагогов и психологов.

- В педагогической деятельности необходимо использовать

весь многочисленный репертуар общения, то есть обмен информацией, организацию взаимоотношений, познание личности ребенка, оказание воздействия.

- Четко формулируйте конкретную задачу, которую вы решаете в общении и через общение.

- Продумайте стратегию и тактику общения, отберите возможные приемы взаимодействия и воздействия на сознание и поведение детей.

- В процессе общения концентрируйте внимание на реализации своей конкретной задачи, ей подчиняйте все свои действия, все свои личностные свойства.

- Общение с детьми важно строить не «от себя», а «от них», тогда ребенок будет попадать в радиус нашего педагогического видения.

- Вступая в контакт с воспитанниками, организуйте с ними общение не «по вертикали», сверху вниз (педагог выше ученика), а в горизонтальной плоскости (педагог – ученик на равных).

- Организуя общение с детьми, постоянно стремитесь понять их настроение, улавливайте малейшие изменения в микроклимате класса, не воспринимайте психологическую ситуацию как нечто стабильное.

- Будьте инициативны в общении с воспитанниками, помните, что инициатива в общении поможет вам успешнее управлять деятельностью, организовать сотрудничество.

- В общении старайтесь чувствовать себя свободно и непринужденно. Никакой скованности, бесцельных движений, извиняющейся улыбки и тому подобное, что бы выдавало вашу робость, боязнь, страх.

- Избегайте штампов в общении с детьми: в манере вести себя, в стереотипных реакциях на поведение учащихся, в механическом следовании запланированной схеме разговора и т. п.

- Старайтесь преодолеть негативные установки по отношению к некоторым школьникам.

- Специально думайте над построением своих взаимоотношений с трудными воспитанниками.

- Стремитесь, чтобы в процессе вашего взаимодействия с детьми чаще звучали одобрение, похвала, поощрение⁵⁷.

Вопросы для самопроверки:

1. Соотнесите понятия «культура педагогического общения»,

⁵⁷ Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987. – С. 67.

«этика педагогического общения», «педагогический такт».

2. Перечислите принципы этики педагогического общения.

3. Дайте определение «педагогический такт».

4. Перечислите профессиональные качества педагога, способствующие эффективному педагогическому общению.

Задания для практической работы:

Задание 1. Работа по группам (два-три человека). На основе анализа представленных кейсов проанализируйте педагогическую ситуацию, предложите свой вариант решения проблемы. Определите причины нарушения педагогического такта преподавателем.

Вариант 1

Володе, инициатору уборки территории детского дома, воспитательница обещала в присутствии всех ребят выдать завтра премию. Мальчик долго не спал, раздумывал о том, что может подарить ему воспитательница. Но «завтра» прошло в томительном ожидании. Товарищи осаждали Володю одним и тем же вопросом: «Ну, получил? Покажи!» Только показывать Володе было нечего – воспитательница забыла о своем обещании. Тогда Володя решил напомнить о себе.

– Вы обещали, Клавдия Ивановна... – несмело выговорил он.

– Что обещала? Ах, да! Разве все запомнишь? Посерьезнее дела есть! Вот получу деньги – и куплю что-нибудь. Не пропадет твоя премия! – закончила она почему-то сердитым голосом.

Володя вспомнил, с какой важностью говорила она о премии при ребятах... Он молча убежал, с неприязнью думал о Клавдии Ивановне.

Когда подарок был все же куплен, Володя демонстративно отказался от него.

– Не нужна мне ваша премия. Я не за премию старался!

Клавдия Ивановна была возмущена таким поведением Володи и прочитала длинную нотацию о вежливости и уважении.

Вариант 2

Ученик девятого класса Голубев недавно переведен из вечерней школы. На одном из уроков математики этот самоуверенный, не без способностей юноша, надеявшийся «проскочить» после очередной вполне заслуженной двойки, тут же у доски нагрубил учительнице: «Ну, Варвара Борисовна, зарубите себе на носу, больше я до вашей математики и не дотронусь».

«Ну, Голубев, – тут же с усмешкой под хохот учеников ответила учительница, – стану я из-за вашей математики нос себе калечить».

Вариант 3

В начальной школе Слава учился хорошо, но в четвертом классе замкнулся, все больше и больше уединялся, стал пропускать занятия, плохо учиться, частенько уходил с уроков. Классная руководительница пыталась воздействовать на него через класс, убеждала, систематически посещала на дому, но мальчик оставался равнодушным ко всему и почти перестал ходить в школу. Видя, что обычные меры воздействия не дают результатов, классная руководительница инсценировала отправку мальчика в детскую комнату милиции. Заранее договорилась с родителями. В назначенный вечер отец в присутствии классной руководительницы насильно одел сына, будто в дальнюю дорогу, и повел его на автобусную остановку. За пять минут до прихода автобуса, как было условлено, прибежала мать, чтобы «проститься».

Слава заплакал, упрашивал родителей не отправлять его в детскую комнату милиции, обещал хорошо учиться, не огорчать родителей. За минуту до отправки автобуса родители с классным руководителем согласились оставить мальчика дома. И, действительно, Слава выполнил свои обещания.

Вариант 4

Алексей, восьмиклассник, связавшись с дворовой компанией ребят старше себя, оказался участником группового нападения и избиения прохожего. Ребята находились в нетрезвом состоянии.

Учитывая несовершеннолетие Алексея и его состояние здоровья (болезнь сердца), а также то обстоятельство, что он не проявлял в драке активности, а лишь присутствовал при этом, школе предоставлялась возможность взять его на поруки. Для этого необходимо было положительное решение педагогического совета школы. При отрицательном решении мальчика ждали суд и лишение свободы.

После бурного обсуждения педсовет (большинством всего в два голоса) все же принял решение – взять Алексея на поруки и разрешить посещать школу. Назавтра он впервые в жизни принял участие в дежурстве по школе и, надев повязку, добросовестно стоял на переходе у лестницы, следил за порядком. В это время Валентина Ивановна провожала свой второй класс в гардероб. Проходя мимо Алексея, она сказала малышам громко:

– Дети, посмотрите – это тот самый хулиган (и она показала на Алексея, взяв его за рукав), которого вчера чуть не выгнали из школы. Помните, я вам утром рассказывала о нем.

В доли секунды Алексей сорвался с места, бросив на ходу повязку дежурного, и с искаженным лицом выбежал из школы.

Вариант 5

Юрий Сергеевич получил очень озорной, беспокойный класс, который с первого урока решил, по словам школьников, «испытать “химика” на герметичность». Когда Юрий Сергеевич вошел в кабинет, то из одного угла послышалось:

– Ку-ку.

Когда учитель повернулся туда, то из другого угла раздалось:

– Ку-ку.

Потом, как только учитель начинал говорить, «ку-ку» звучало откуда-нибудь вновь.

В ответ Юрий Сергеевич сказал всему классу:

– Ку-ку, ку-ку!

Все рассмеялись, учитель смеялся вместе с ребятами. После этого урок продолжался спокойно.

Вариант 6

Мать Маши пришла в школу узнать, как учится и ведет себя ее дочь. Только она успела переступить порог учительской, как услышала:

– Ваша дочь – законченная лентяйка.

– А, Машина мама, наконец-то... Хорошо, что пришли, я уж и сам собирался вас вызывать: болтает ваша дочка на уроках, никакого сладу с ней нет...

Но вот в учительской появляется Машина классная руководительница. Она берет женщину под руку и уводит ее в укромный уголок. И вот они уже разговаривают о чем-то шепотом. Классная руководительница обязательно найдет что-то такое, от чего Машино положение не будет казаться маме совсем безнадежным. Она непременно расскажет, какая Маша добрая, как любят ее в классе, как близко к сердцу принимает она все классные дела. И только потом разговор пойдет о двойке за последний диктант, о невыученном уроке истории, о разговорах на уроке математики.

И спустя несколько минут, уже слышится голос Машиной мамы:

– Спасибо, голубушка. Уж я постараюсь, поспежу.

И уходит она из школы не раздраженная, а озабоченная новыми задачами, которые придется решать вместе с классной руководительницей.

Задание 2. Напишите синквейн на тему «Культура педагогического общения».

Проверочные тесты

1. Этика профессионального общения – это...

- а) выполнение требований педагога;
- б) совокупность норм, регулирующих поведение учащихся;
- в) совокупность нравственных норм, правил, регулирующих поведение и отношение между педагогом и учащимися;
- г) нравственные установки педагогов, регулирующих отношение между педагогом и учащимися.

2. Соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся – это...

- а) этика поведения;
- б) педагогический такт;
- в) этические нормы.

3. Соотнесите понятия:

Приемы повышения эффективности воздействия	Средства повышения эффективности воздействия
«Приспособление»	Повышение голоса, смена способов словесного воздействия
«Пристройки или достройки»	Одобрение, совет, недовольство, намек, просьба, осуждение, юмор, насмешка, приказ, доверие, пожелание
Усиление воздействия	Приспособление своего тела, интонации и стиля общения к собеседнику

4. Эффективные типы поведения педагогов в условиях импровизации:

- а) естественный тип;
- б) напряженно-преобразовательный тип;
- в) неадекватный тип;
- г) произвольно-тормозной тип.

5. Искусство общения педагога обусловлено:

- а) умением управлять своим поведением;
- б) умением нравиться учащимся;
- в) умением понимать и учитывать душевное состояние воспитанников;
- г) умением подать себя в общении.

8. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

8.1. Развитие общения у детей дошкольного возраста

Рассматривая общение как психолого-педагогическую категорию, мы характеризовали его как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на получение информации, согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Необходимо подчеркнуть, что общение есть не просто действие, но именно взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

Помимо взаимной направленности действий людей при общении наиболее важной характеристикой его служит для нас то, что каждый его участник активен, то есть выступает как субъект. Активность может выражаться в том, что человек при общении инициативно воздействует на своего партнера, а также в том, что партнер воспринимает его воздействия и отвечает на них. Когда два человека общаются, они попеременно действуют и воспринимают воздействия друг друга. Поэтому нельзя относить к общению случаи односторонней активности.

Мы хотели бы подчеркнуть, что перечисленные выше особенности общения неразрывно связаны друг с другом и проявляются в общении с детьми и дошкольного возраста.

Итак, в ходе общения люди адресуются друг к другу в расчете получить отклик, ответ. Это позволяет легко отделить акты общения от всех других действий. Если ребенок, слушая вас, глядит вам в лицо и, улыбаясь в ответ на ваши ласковые слова, устремляет взгляд в ваши глаза – можете быть уверены, что вы общаетесь. Но вот ребенок, привлеченный шумом в соседней комнате, отвернулся или наклонил голову, заинтересованно рассматривая жука в траве, и общение прервалось: его сменила познавательная деятельность ребенка. У маленьких детей общение, как правило, тесно переплетено с игрой, с исследованием предметов, рисованием и другими видами деятельности и перемежается с ними. Ребенок то занят своим партнером (взрослым, ровесником), то переключается на другие дела. Но даже краткие моменты общения – это целостная активность, имеющая у детей своеобразную форму существования, поэтому как предмет психологического анализа общение представляет собою известную абстракцию. Общение не сводится полностью к сумме наблюдаемых разрозненных контактов ребенка с окружающими людьми,

хотя именно в них оно проявляется и на их основе конструируется в объект научного изучения.

М. И. Лисина, изучая развитие общения у дошкольников, выделила этапы онтогенеза общения, которые были названы «формами общения», характеризующимися как коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности черт и характеризующаяся по нескольким параметрам. Основными среди них являются следующие пять параметров:

1) *время* возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства;

2) *место*, занимаемое ею в системе более широкой жизнедеятельности ребенка;

3) основное *содержание потребности*, удовлетворяемой детьми при данной форме общения;

4) *ведущие мотивы*, побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими людьми;

5) основные *средства общения*, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляются коммуникации ребенка с людьми.

Общение ребенка дошкольного возраста основывается на коммуникативной потребности в общении, которая определена как стремление человека к самопознанию и самооценке через познание и оценку других людей и с их помощью⁵⁸. Процесс первичного становления потребности в общении завершается к двум месяцам в сфере общения ребенка с взрослыми и к двум годам в сфере его общения с другими детьми. Но и после оформления потребности в общении процесс его развития не заканчивается: скорее, можно сказать, что он только начинается. На протяжении многих последующих лет коммуникативная потребность преобразуется, видоизменяется. На каждом возрастном этапе возникает новое *содержание потребности в общении*: что именно ищет ребенок в других людях, ради чего он к ним обращается и что с их помощью желает понять в самом себе.

Содержание потребности ребенка в общении с другими людьми зависит от общего характера его жизнедеятельности и места в ней общения среди других видов активности.

Экспериментальные исследования общения детей с взрослыми, проведенные М. И. Лисиной, способствовали выделению в дошкольном возрасте следующих четырех видов содержания потребности в общении:

⁵⁸ Лисина, М. И. *Проблемы онтогенеза общения* / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – С. 31–57.

- 1) потребности в *доброжелательном внимании* (0,02–0,05, то есть от двух до пяти месяцев);
- 2) потребности в *сотрудничестве* (0,06–3, то есть от шести месяцев до трех лет);
- 3) потребности в *уважительном отношении* взрослого (три-пять лет);
- 4) потребности во *взаимопонимании и сопереживании* (пять-семь лет)⁵⁹.

8.2. Формы общения с взрослыми у детей дошкольного возраста

В настоящее время традиционно выделяются генетические формы общения с взрослыми у детей от рождения до семи лет.

Ситуативно-личностная форма общения

Эта форма общения возникает в онтогенезе первой (примерно в два месяца) и имеет самое короткое время существования в самостоятельном виде – до конца первого полугодия жизни.

Самая существенная черта ситуативно-личностного общения – удовлетворение потребности ребенка в доброжелательном внимании взрослых. Для младенца особенно важно внимание взрослого. И это понятно, так как присутствие близкого человека возле ребенка и его сосредоточенность на малыше, по существу, гарантируют последнему безопасность и тот поток ласковых, любовных воздействий, который дети уже успели выделить из всех других проявлений взрослого и оценить как необычайно важные действия.

В первом полугодии жизни безразличие взрослого вызывает особенную реакцию ребенка: он встревожен, угнетен, огорчен, его ответное поведение резко затормаживается. Дети чутко реагируют на различия в интенсивности внимания взрослого (появление, улыбка, разговор), но не умеют отличить их от отрицательных экспрессий взрослого (укоризна, гнев). И лишь во втором полугодии жизни младенцы воспринимают экспрессии и неудовольствия взрослого как нечто принципиально отличное от его положительного отношения и реагируют на них поведением иного состава (хмурятся, отстраняются, некоторые обиженно плачут). Получается, что потребность в доброжелательном внимании взрослого в рамках ситуативно-личностного общения создает у детей невосприимчивость к негативным эмоциям близких взрослых; ребенок выделяет в порицаниях только про-

⁵⁹ Лисина, М. И. *Проблемы онтогенеза общения* / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – С. 62–68.

явление внимания к нему взрослого и реагирует лишь на него, пропуская остальное «мимо ушей».

Еще одна необычайно своеобразная особенность ситуативно-личностного общения состоит в том, что в рамках этой формы коммуникативной деятельности младенцы умеют тонко различать градации внимания взрослого и в то же самое время не отличают одного взрослого человека от другого. Экспериментальное исследование Г. Х. Мазитовой показало, что лишь к концу первого полугодия жизни младенцы обнаруживают уверенное узнавание матери, но и в этом случае феномены узнавания у них носят иной характер, чем у детей постарше.

Хорошо известно, что примерно в восемь месяцев ребенок при виде незнакомых людей проявляет страх и неудовольствие. Дети не старше шести месяцев обнаруживают свое умение узнавать близких взрослых тем, что при взаимодействии с ними они больше радуются и чаще проявляют инициативу, чем при контактах с людьми посторонними. Значит, незнакомые вызывают у них такое же отношение, что и родные люди, а различия выражаются в степени удовольствия детей в пределах того же самого качества, то есть количественно.

Нет сомнения, что отмеченные выше особенности первой формы общения в высшей степени полезны для адаптации ребенка к условиям существования в этот период жизни. Не имея самостоятельного приспособительного поведения, дети адаптируются к миру посредством взрослых. Готовность ребенка радоваться любому взрослому и всякому знаку внимания с его стороны обеспечивает ему установление контактов с любым человеком, который будет за ним ухаживать.

Ведущим мотивом общения в описываемый период жизни детей является *личностный мотив*. Несмотря на это, дети отражают взрослых очень нечетко, аморфно; в их персоне для ребенка высвечиваются лишь внимательность да доброжелательность, причем последняя, как мы говорили выше, в специфической форме. И все же главное во взрослом, что побуждает ребенка к взаимодействию с ним, – это отделенное от совместного познания или общего дела свойство его быть личностью. Поэтому общение малышей с взрослыми не обслуживает какое-либо иное их взаимодействие, а выступает как самостоятельные эпизоды обмена выражениями нежности и ласки.

Ситуативно-деловая форма общения появляется в онтогенезе второй и существует у детей в возрасте от шести месяцев до трех лет. Но она очень сильно отличается от первой генетической формы общения, так как она уже не занимает место ведущей деятельности – на это место выдвигается теперь предметно-ма-

нипулятивная деятельность детей. Общение с взрослыми вpleтается в новую ведущую деятельность, помогая ей и обслуживая ее. Главные поводы для контактов детей с взрослыми связаны теперь с их общим делом – практическим сотрудничеством, и поэтому на центральное место среди всех мотивов общения выдвигается деловой мотив. Ребенка необычайно занимает, что и как делает с вещами взрослый, и старшие раскрываются теперь детям именно с этой стороны – как удивительные умельцы и искусники, способные творить с предметами истинные чудеса.

В основе общения на данном этапе лежит коммуникативная потребность ребенка в *сотрудничестве* с взрослым. Прежнее стремление детей к доброжелательному вниманию полностью сохраняется. Дети по-прежнему и даже еще более настойчиво требуют присутствия взрослого, но теперь они нуждаются в том, чтобы взрослый сотрудничал с ним в деле, организуя его, помогая в трудную минуту, подбадривая при неуспехе, хваля за достижения.

Итак, при ситуативно-деловом общении детям необходимы присутствие взрослого и его доброжелательное внимание, но этого недостаточно – ему нужно, чтобы взрослый имел отношение к тому, чем занимается ребенок, и участвовал в этом процессе.

Внеситуативно-познавательная форма общения

В первой половине дошкольного детства у ребенка можно наблюдать следующую, третью, форму коммуникативной деятельности. Как и вторая, она опосредствована, но вpleтена не в практическое сотрудничество с взрослым, а в совместную познавательную деятельность, можно сказать, в «теоретическое» сотрудничество. Примитивность ранних манипуляций и элементарные формы сотрудничества с взрослыми позволяют детям установить только самые поверхностные, малосущественные свойства вещей. Однако развитие любознательности и постоянное совершенствование способов ее удовлетворения (восприятие, наглядно-действенное, а позднее и наглядно-образное мышление на базе овладения речью) заставляют ребенка ставить перед собой все более сложные вопросы.

Возможность понять сложные проблемы самостоятельно у маленького ребенка очень ограничена. Единственным реальным путем к их пониманию становится для него общение с окружающими взрослыми. «Дети-почемучки» обрушивают на старших лавину вопросов. Естественно поэтому, что ведущий в третьей форме общения *познавательный мотив*. Взрослый выступает перед детьми в новом качестве – как эрудит, способный разрешить их сомнения, дать им нужные сведения, обеспечить необходимой информацией. А поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются проблемы, далекие от обстановки взаимодействия детей и старших, общение приобретает –

впервые после рождения ребенка – выраженный *внеситуативный* характер.

Необходимо отметить, что ребенок на данном этапе развития обладает обостренной чувствительностью к оценкам окружающих людей: слова ободрения вызывают у дошкольников несоразмерный восторг: дети прыгают, хлопают в ладоши, выпускают победные крики, они даже способны расцеловать мало знакомого им человека. Но зато и самый мягкий упрек может восприниматься ими с крайним преувеличением: дети спорят, сердятся, некоторые плачут, иные тут же уходят из комнаты, а при следующей попытке встретиться они отказываются идти на опыт. Повышенная чувствительность детей к отношению взрослого объясняется стремлением ребенка к *уважению* взрослого. Дети хотят похвал и не желают мириться с замечаниями, они их воспринимают как личную обиду.

Очень важно учитывать, что ребенок ощущает большую неуверенность, вступив в область умозрительных рассуждений, и сотрудничество со старшими в этой новой сфере представляется ему возможным только в том случае, если они не станут смеяться над ним, а отнесутся с должным признанием. Единственным же убедительным показателем признания дети считают похвалу. Потребность детей в уважении может стать основой для серьезных нарушений поведения и деятельности ребенка: он начинает упрямиться, делается плаксивым, уклоняется от контактов. Но это вовсе не обязательно и вполне устранимо. З. М. Богуславская опробовала в своих взаимоотношениях с детьми разнообразные приемы и доказала, что мягкая шутка взрослого, бережное отношение к ребенку, допустившему промах, а главное – постоянная демонстрация своей уверенности в его способностях, талантах и доброй воле быстро успокаивают ребенка, развязывают его инициативу и восстанавливают его стремление к сотрудничеству с взрослым⁶⁰.

Внеситуативно-личностная форма общения

К концу дошкольного возраста у детей появляется четвертая и высшая для дошкольников форма общения с взрослым – внеситуативно-личностная.

Личностный мотив общения – ведущий в четвертой форме коммуникативной деятельности – имеет совершенно иной характер, чем в первой. Взрослый выступает перед детьми в наибольшей полноте своих дарований, характерных черт и жизненного опыта. Он теперь для дошкольника не просто индивидуальность или

⁶⁰ Богуславская, З. М. Проблемы онтогенеза общения / З. М. Богуславская. – М. : Педагогика, 1986. – С. 144.

абстрактная личность, а конкретное историческое и социальное лицо, член общества, гражданин своей страны и своего времени. Ребенок отражает не только ту сторону, которой взрослый прямо повернут к нему в данной ситуации, где взрослый его лечит, кормит, учит: взрослый получает в глазах ребенка свое собственное, независимое существование. Для дошкольников приобретают живое значение такие детали из жизни взрослого, которые никак их не касаются (есть ли у тети сыночек, где она живет, умеет ли водить машину), но позволяют воссоздать в полноте конкретных подробностей полнокровный образ этого человека.

Для старших дошкольников характерно стремление не просто к доброжелательному вниманию взрослых, а к *взаимопониманию* и *сопереживанию* с ними. Новое содержание коммуникативной потребности выражается в том, что ребенок не настаивает теперь обязательно на похвале: гораздо важнее для него знать, а как нужно. И хотя он огорчается, если действовал неверно, но охотно соглашается внести поправки в свою работу, изменить свое мнение или отношение к обсуждаемому вопросу, чтобы достичь общности взглядов и оценок с взрослым. Совпадение своей позиции с позицией старших служит для ребенка доказательством ее правильности. Ребенок не спешит спорить с взрослыми – он чутко настраивается на их волну и старается сначала получше понять старших, найти причину, почему те думают так, а не иначе.

При доминировании личностных мотивов общения центром ситуации становится для ребенка взрослый. Дети с повышенным вниманием относятся к его словам и действиям, свои ошибки видят как бы его глазами и потому реагируют на замечания без обиды, деловым образом, вносят необходимые изменения в свою деятельность. Настроенность на взрослого позволяет детям с внеситуативно-личностной формой общения без труда понять, что в ситуации учения он выступает в особой функции – как педагог, как учитель, и, следовательно, им надлежит вести себя с ним, как положено ученикам: внимательно смотреть и слушать, запоминать, стараться все делать как можно лучше, исправлять допущенные промахи. Понимание детьми с внеситуативно-личностной формой коммуникативной деятельности своей позиции видно из того, что они не отвлекаются, тщательно прослеживают все действия взрослого, не затевают разговоров на темы, не имеющие отношения к заданию. Таким образом, личностные мотивы общения сочетаются с наиболее адекватными для целей учения общими действиями в поведении ребенка. Вот поэтому целесообразно рассматривать понятие о **коммуникативной готовности ребенка к школьному обучению**, понимая под ним сформированность у него внеситуативно-личностного общения.

Внеситуативно-личностное общение – высшая форма коммуникативной деятельности дошкольного возраста.

8.3. Стили общения работников дошкольного учреждения с ребенком

Эффективность профессионально-педагогического общения с детьми дошкольного возраста во многом зависит от стиля общения.

При изучении стилей общения воспитателей детского сада А. Г. Исмаилова выделяет два основных стиля общения: *организационный и развивающий*.

Для воспитателей с *организационным стилем* характерны: быстрая реакция на поведение и действия детей, четкая регламентация их деятельности путем частой подачи конкретных указаний, строгий контроль за их выполнением, поддержание строгой дисциплины. Эти воспитатели меньше внимания уделяют активизации ребят, а если и активизируют, то чаще пользуются отрицательной оценкой.

В психологической литературе существует разделение всех речевых операций педагогического общения на две группы: *прямые*, или императивные, и *косвенные*, или опплативные. Под *прямыми* воздействиями понимаются такие речевые акции воспитателя, которые ограничивают свободу детей, направляют их внимание на определенные вопросы, действия; под *косвенными* – такие речевые акции, которые дают свободу детям, побуждают их к активности, самостоятельности и инициативе. Воспитатели с «организационным» стилем в основном используют в общении с детьми прямые воздействия. Анализ реализации целей педагогического общения показывает, что эти воспитатели чаще ставят и решают дидактические и организационные задачи, то есть больше внимания уделяют организационно-деловой стороне педагогического процесса, игнорируя при этом постановку воспитательных целей⁶¹.

Воспитатели с *развивающим стилем* используют в общении с детьми в основном косвенные воздействия, и направлены они, прежде всего, на создание положительной эмоциональной атмосферы за счет использования побуждений к активности положительной оценкой и частых эмоционально-оценочных суждений по поводу поведения и деятельности детей. Положительный эмоциональный настрой последних на занятиях создает хороший психологический климат, что дает возможность воспитателю

⁶¹ Бабаева, Т. О социально-эмоциональном развитии дошкольника / Т. Бабаева // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 6. – С. 13–19.

значительно меньше внимания уделять вопросам их дисциплины и организации. Эти педагоги практически не прибегают к решению организационных задач в начале занятия. Этот стиль по преобладанию действий можно назвать стимулирующим, оценивающе-контролирующим, а по преобладанию целей педагогического общения – воспитательно-дидактическим. Если обратиться к анализу воспитательных целей, которые решают педагоги в процессе общения с детьми, то это, прежде всего, задачи, направленные на развитие и формирование личности ребенка. Поэтому для краткости этот стиль был назван «развивающим».

Выделенные в ходе исследования стили общения подтвердили предположение об их многоуровневой и многокомпонентной структуре. Различия в стилях проявляются в характере постановки целей педагогического общения (в «организационном» стиле преобладают организационные и дидактические цели, в «развивающем» стиле – дидактические и воспитательные), в выборе действий (для «организационного» стиля характерны организующие и корректирующие действия, для «развивающего» стиля – оценочные, контролирующие и стимулирующие), в выборе операций (в «организационном» стиле преобладают прямые, а в «развивающем» – косвенные)⁶².

Изменения, происходящие в обществе на современном этапе его развития, естественно порождают изменения в системе образования и воспитания подрастающего поколения. Эти изменения проявляются, прежде всего, в смене парадигмы воспитания и образования: ребенок из объекта педагогического воздействия превращается в субъект собственного развития. Изменяется и роль взрослого в процессе развития ребенка. Взрослый (родитель, воспитатель) содействует его развитию, создает условия для его саморазвития.

Как показывает практика, наиболее целесообразным является стиль деятельности, основанный на индивидуальном своеобразии педагога и ориентированный на личностное развитие ученика, что является подлинным вовлечением педагога в профессиональную деятельность. При этом стиль педагогического общения рассматривается как фактор развития ребенка.

На основе обозначенных стилей общения нами выделены позиции педагога по отношению к ребенку: позиция «над ребенком», вытекающая из организационного стиля общения; позиция «рядом и вместе с ребенком», учитывающая его интересы

⁶² Исмагилова, А. Г. *Стиль педагогического общения воспитателя детского сада / А. Г. Исмагилова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 65.*

и права, тактика общения – сотрудничество, основанное на принятии и понимании личности ребенка.

Реализация позиции «над ребенком» во взаимоотношениях воспитателя с дошкольниками, проявляющаяся в его детерминировании над ребенком, нетерпении, «сверхправильности», способствует возникновению у него дискомфорта, тревоги в контактах.

Позиция «рядом и вместе с ребенком», ориентированная на личностно-ориентированное взаимодействие с детьми, протекающее в рамках сотрудничества воспитателя и ребенка, основанное на понимании, принятии и уважении личности ребенка, порождает в нем уверенность и личную значимость, которые делают его более уверенным и способным справляться с трудностями жизни. Ребенок приобретает способность более верно оценивать мир и вести себя соответственно. Это облегчает взаимодействие с окружающими.

Все эти особенности общения, складывающиеся уже в дошкольном возрасте, когда ребенок начинает осознавать себя, принимать на себя все более сложные социальные роли, определяют характер его взаимоотношений, его статус в коллективе. Именно поэтому очень важно, чтобы стиль педагогического общения был адекватным ситуации, доброжелательным, последовательным, недоминантным, иначе неадекватно репрессивное общение со стороны взрослого ведет к накоплению отрицательного опыта во взаимодействии, начиная уже с дошкольного возраста.

Вопросы для самоконтроля:

1. Выделите особенности общения с детьми дошкольного возраста.
2. Охарактеризуйте формы общения с взрослыми у детей дошкольного возраста.
3. Перечислите стили общения работников дошкольного учреждения с ребенком.

Задания для практической работы:

Задание 1. Работа в творческих группах. На основе использования графического метода Фишбоун каждая группа должна выделить особенности определенной формы общения: ситуативно-личностная форма общения; ситуативно-деловая форма общения; внеситуативно-познавательная форма общения; внеситуативно-личностная форма общения.

Задание 2. Перекрестная дискуссия. Работа в творческих группах по три-четыре человека. Тема дискуссии: «Развивающий стиль – наиболее эффективный стиль педагогического общения с детьми дошкольного возраста».

Проверочные тесты:

1. Выберите параметры, характеризующие коммуникативную деятельность:

- а) субъекты общения;
- б) ведущие мотивы;
- в) основные средства общения.

2. Расположите в хронологической последовательности содержание потребности в общении:

- 1) потребности в *доброжелательном внимании*;
- 2) потребности во *взаимопонимании и сопереживании*;
- 3) потребности в *уважительном отношении* взрослого;
- 4) потребности в *сотрудничестве*.

3. Соотнесите категории:

Форма общения	Основная характеристика
1. Ситуативно-личностная	А. Взрослый получает в глазах ребенка свое собственное независимое существование
2. Внеситуативно-познавательная	Б. Удовлетворение потребности ребенка в доброжелательном внимании взрослых
3. Внеситуативно-личностная	В. Ведущая деятельность – предметно-манипулятивная деятельность детей
4. Ситуативно-деловая	Г. Практическое сотрудничество с взрослыми

4. Из предложенных вариантов выберите определение «коммуникативной готовности ребенка к школьному обучению»:

- а) овладение ребенком необходимым словарным запасом;
- б) сформированность у ребенка внеситуативно-личностного общения;
- в) умение ребенка выражать свои мысли.

5. Стиль общения – это...

- а) индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и воспитанников;
- б) нормы, манера поведения;
- в) учет индивидуальных особенностей в общении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пиз, А. Язык телодвижений / А. Пиз. – М. : Эксмо, 2003. – 107 с.
2. Анцупов, А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилова. – Питер, 2008. – 496 с.
3. Атватер, И. Я вас слушаю / И. Атватер. – М. : Экономика, 1988. – 112 с.
4. Бабаева, Т. О социально-эмоциональном развитии дошкольника / Т. Бабаева // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 6. – С. 13–19.
5. Богуславская, З. М. Проблемы онтогенеза общения / З. М. Богуславская. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
6. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982. – 200 с.
7. Бодалев, А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М., 1988. – 188 с.
8. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М., 2002. – 220 с.
9. Бороздина, Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 295 с.
10. Буева, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М., 1978. – 43 с.
11. Виноградов, В. В. О языке художественной прозы / В. В. Виноградов. – М., 1980. – 253 с.
12. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 272 с.
13. Грехнев, В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
14. Дробницкий, О. Г. Понятие морали / О. Г. Дробницкий. – М. : Наука, 1974. – 269 с.
15. Духновский, С. В. Дистанция в межличностных отношениях. Регуляция и диагностика / С. В. Духновский. – Екатеринбург, 2010. – 209 с.
16. Ефимова, Н. С. Психология общения. Практикум по психологии : учеб. пособие / Н. С. Ефимова. – М. : ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2011. – 192 с.
17. Ефремова, О. И. Манипулятивная деформация функций педагогической оценки / О. И. Ефремова // Ананьевские чтения-2007 : материалы научно-практической конференции. – СПб., 2007. – С. 294.
18. Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.

19. Исмагилова, А. Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада / А. Г. Исмагилова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 65.
20. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М., 1990. – 134 с.
21. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987. – 190 с.
22. Кан-Калик, В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. – М. : Роспедагенство, 1995. – 108 с.
23. Крупская, Н. К. Воспитание коллективизма, организованности и дисциплины изобразительного педагогического производства / Н. К. Крупская. – М. : Просвещение, 1965. – 684 с.
24. Лавриненко, В. Н. Психология и этика делового общения / В. Н. Лавриненко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
25. Леви, В. Исповедь гипнотизера / В. Леви. – М., 1994. – 247 с.
26. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М., 1979. – 273 с.
27. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.
28. Мицич, П. Как проводить беседы / П. Мицич. – М. : Экономика, 1987. – 211 с.
29. Психологический словарь / под ред.: В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М., 1996. – 448 с.
30. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского. – М., 1990. – 494 с.
31. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : изд-во «Питер», 2000. – 416 с.
32. Роботова, А. С. Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
33. Рувинский, Л. И. Введение в специальность / Л. И. Рувинский, В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1988. – 280 с.
34. Рыбакова, М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
35. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – С. 223.
36. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 544 с.
37. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива. Избр. пед. соч. : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – 640 с.
38. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. Избр. пед. соч. : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 590 с.

39. Телегин, М. В. Рождение диалога: книга о педагогическом общении / М. В. Телегин. – М. : МГППУ, 2009. – 224 с.
40. Титова, Л. Г. Деловое общение / Л. Г. Титова. – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2005. – 271 с.
41. Урунтаева, Г. А. Психология дошкольного возраста / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2011. – 272 с.
42. Шукина, Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г. И. Шукина. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
43. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 1960. – 384 с.
44. Ягер, Д. Деловой этикет: как выжить и преуспеть в мире бизнеса / Д. Ягер. – М., 1994. – 34 с.
45. Янцупов, А. Я. Конфликтология / А. Я. Янцупов, А. И. Шипилова. – Питер, 2008. – 392 с.

Электронные ресурсы:

46. Меджидов, Г. И. Культура педагогического общения. – Режим доступа : <http://www.jurnal.org/articles/2009/psih9.html>
47. Педагогическое общение воспитателя. – Режим доступа : <http://detzdnav.com/11106.html>
48. Ритс, А. Л. Стратегии разрешения педагогических конфликтов / А. Л. Ритс. – Режим доступа : <http://md.islu.ru/node/287>
49. Романова, А. В. Современные способы разрешения конфликтов в педагогическом процессе / А. В. Романова. – Режим доступа : http://romanova.ucoz.ru/publ/sovremennye_sposoby_razresheniya_konfliktov/1-1-0-3
50. Сидоров, С. В. Педагогическое общение / С. В. Сидоров. – Режим доступа : <http://sv-sidorov.ucoz.com/publ/4-1-0-147> (дата обращения : 13.06.2013).
51. Спивакова, В. В. Педагогическое общение в системе «преподаватель – студент» / В. В. Спивакова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76–2. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obschenie-v-sisteme-prepodavatel-student> (дата обращения : 14.06.2013).
52. http://organizator16.ucoz.ru/load/metodichka/stili_rukovodstva/4-1-0-43