ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена усилением внимания общества к проблеме эффективного развития детей, смещением приоритета от знаниевой парадигмы к развивающей. Эти тенденции коренным образом затрагивают не только целеполагание обучения и воспитания, но и предъявляют новые требования к личности педагога.
Через несколько лет мы закончим институт. Многие пойдут преподавать в школы. Здесь они столкнутся с множеством проблем. И одна из самых сложных проблем - проблема педагогического общения.

Трудно найти 1 сентября ребенка, который не хотел бы идти в школу. Но вот проходит первая неделя занятий, и мы находим множество таких. В чем дело? Многочисленные беседы, проведенные с детьми и их родителями, свидетельствуют о том, что ребят угнетают не столько трудности познания, сколько трудности общения - с учителем и одноклассниками. За неуспехами в учении часто кроются неуспехи в общении. И чем старше школьники, тем более повышенные требования предъявляют они к учителю в сфере организации взаимоотношений.

Поэтому каждый учитель должен правильно наладить педагогическое общение со своими учениками.

Вот почему я хочу рассказать вам о средствах и технике педагогического общения. Их правильное использование поможет нам избежать многих трудностей при общении.

Вы узнаете о том, как сделать свою речь более выразительной, как правильно планировать и готовиться к педагогическому общению, о том, как управлять мимикой и жестами.

Цель работы:Изучение средств и техники педагогического общения. Их правильное использование.

Объект исследования: педагогическое общение учителей начальной школы с детьми.

Предмет исследования: профессионально важные качества личности педагога, стиль педагогического общения их взаимосвязь.

Задачи:

* проанализировать и обобщить сложившиеся в зарубежной и отечественной психологии теоретические подходы к изучению стилей педагогического общения.
* выявить влияние стилей педагогического общения на успешность в обучении учащихся.
* изучить технологию общения и применять эти знания в дальнейшем.
* изучить психологические особенности младших школьников.

ГЛАВА I. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК: ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И

 ЕЕ РАЗВИТИЕ

$1. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1. Анатомо-физиологические особенности возраста

а) Рост и вес. В возрасте от 6 до 12 лет большинство детей прибавляет в росте по 5-7 см в год. Средний рост 6-ти летних детей составляет лишь 1.22 м, к подростковому возрасту, он увеличивается до 1.52 м.

Обычно в 6 лет девочки немного ниже мальчиков, догоняя их к 9-ти годам и немного обгоняя к 10-ти.

Вес в этом возрасте увеличивается в среднем на 2-2.7кг в год. За период от 6 до 12 лет вес тела удваивается, увеличивается примерно от 18 до 36 кг.

б) Мозг и нервная система. В этом возрасте отмечается наибольшее увеличение мозга - от 90% веса мозга взрослого человека в 5 лет и до 95% в 10 лет. Продолжается совершенствование нервной системы. Развиваются новые связи между нервными клетками, усиливается специализация полушарий головного мозга. К 7-8 годам нервная ткань, соединяющая полушария, становится более совершенной и обеспечивает их лучшее взаимодействие. Эти изменения нервной системы закладывают основу для следующего этапа умственного развития ребенка.

в) Кости. Рост костей особенно заметен. Это касается, в первую очередь, лицевых, а также длинных костей рук и ног. Однако, в костной системе детей по-прежнему меньше неорганических соединений, больше воды и белковоподобных веществ, чем в костях взрослых. Детские кости требуют лучшего кровоснабжения, связки закреплены менее прочно, а в местах их соединений больше пространства, чем у взрослых, поэтому растущий ребенок более гибок и в то же время более чувствителен к давлению и растяжению мышц, обладает меньшей сопротивляемостью костным инфекциям, чем взрослый.

г) Мышцы и жировая ткань.

До изменения рациона питания в начальных классах жировая ткань у детей обычно не меняется. Однако с переменой пищи происходит постепенное нарастание массы и силы мышц.

Несмотря на то, что мышцы в среднем детском возрасте становятся более сильными и прочными, все же у ребенка они функционируют не так, как у взрослого. Неловкость, некоординированность движений, неспособность долго сидеть спокойно и быстрая утомляемость характерны для детей с незрелой, недостаточно развитой мышечной тканью. По мере того, как мышцы наливаются силой, дети испытывают все большую потребность в движении, физической активности. [10, с. 38].

2. Особенности учебной деятельности.

Учебная деятельность ребенка развивается так же постепенно, через опыт вхождения в нее, как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая).

Учебная деятельность представляет собой деятельность, направленную на самого учащегося. Ребенок учится не только знаниям, но и тому, как усвоение этих знаний.

Учебная деятельность, как и всякая деятельность, имеет свой предмет - это человек. В случае обсуждения учебная деятельность младшего школьника-ребенка. Учась способам письма, счета, чтения и т.д., ребенок ориентирует себя на самоизменение - он овладевает необходимыми, присущими окружающей его культуре способами служебных и умственных действий. Рефлексируя, он сравнивает себя прежнего и себя нынешнего. Собственное изменение прослеживается и выявляется на уровне достижений.

Самое существенное в учебной деятельности - это рефлексия на самого себя, отслеживание новых достижений и происшедших изменений.

“Не умел-умею”, “Не мог- могу”, “Был- стал”,-ключевые оценки результата углубленной рефлексии своих достижений и изменений. Очень важно, чтобы ребенок стал для самого себя одновременно предметом изменения и субъектом, который осуществляет это изменение самого себя. Если ребенок получает удовольствие от рефлексии на свое восхождение к более совершенным способам учебной деятельности, саморазвитию, то это значит, что он психологически погружен в учебную деятельность.

С приходом ребенка в школу изменяется социальная ситуация, но внутренне, психологически ребенок остается еще в дошкольном детстве. Основными видами деятельности для ребенка продолжают оставаться игра, рисование, конструирование. Учебной деятельности еще предстоит развиться.

Произвольное управление действиями, которое необходимо в учебной деятельности, соблюдение правил возможно на первых порах, когда ребенку ясны близкие цели и когда он знает, что время его усилий ограничено малым числом заданий. Длительное напряжение произвольного внимания к учебным действиям затрудняет и утомляет ребенка.

Если с приходом в школу сразу поставить ребенка в условия собственно учебной деятельности, это может привести либо к тому, что он и в самом деле быстро включится в учебную деятельность (в этом случае готовность к обучению уже сформировалась), либо к тому, что он растеряется перед непосильными учебными задачами, потеряет веру в себя, начнет негативно относится к школе и к ученью, а возможно, “уйдет в болезни”. На практике оба эти варианта являются типичными: число детей, готовых к ученью, и число детей, для которых обучение в заданных условиях оказывается непосильным, достаточно велико.

Попытки приспособить детей к учебной деятельности через игру, игровые формы, внося в занятия элементы сюжетных или дидактических игр, себя не оправдывают. Такое “обучение” привлекательно для детей, но оно не содействует переходу к собственно учебной деятельности, не формирует у них ответственного отношения к выполнению учебных заданий, не развивает произвольных видов управления действиями.

В условиях учебной деятельности ребенка следует подводить к пониманию того, что это совсем иная деятельность, чем игра, и она предъявляет к нему настоящие, серьезные требования, чтобы он научился реально изменять самого себя, а не символически, ”понарошку”.

Дети должны научиться различать игровые и учебные задания, понимать, что учебное задание в отличие от игры обязательно, его необходимо выполнять независимо от того, хочет ребенок это сделать или не хочет. Игра сама по себе не должна устраняться из сферы активной жизни ребенка. Неправильно указывать ребенку на то, что он уже стал большим и заниматься игрушками “как маленький” теперь уже должно быть стыдно.

Игра - не только сугубо детская деятельность. Это и занятие, служащее для развлечения, для заполнения досуга людей всех возрастов.

Обычно ребенок постепенно начинает понимать значение игры в условиях его нового места в системе социальных отношений людей, при этом неизменно и страстно любить играть. [12, с. 51].

3. Развитие познавательных процессов

а) Развитие мышления

Особенность здоровой психики ребенка - познавательная активность. Любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи и зависимости. Он сам, например, может дознаться, какие предметы тонут, а какие будут плавать. Чем активнее в умственном отношении ребенок, тем больше он задает вопросов и тем разнообразнее эти вопросы. Ребенок может интересоваться всем на свете: какой глубины океан? Как там дышат животные? Сколько тысяч километров земной шар?

Ребенок стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное “зачем?” “как?” “почему?”. Он вынужден оперировать знаниями, представлять ситуации и пытаться найти возможный путь для ответа на вопрос. При возникновении некоторых задач ребенок пытается решить их, реально примеряясь и пробуя, но он же может решать задачи в уме. Он представляет себе реальную ситуацию и как бы действует в ней в своем воображении. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. Образное мышление - основной вид мышления в младшем школьном возрасте.

Конечно, младший школьник может мыслить логически, но следует помнить, что этот вопрос сенситивен к обучению, опирающемуся на наглядность.

 Мышление ребенка в начале обучения в школе отличается эгоцентризмом, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций. Так, ребенок сам не открывает в своем личном опыте знания о сохранении таких свойств предметов, как длина, объем, вес и другие.

Отсутствие систематичности знаний, недостаточное развитие понятий приводит к тому, что в мышлении ребенка господствует логика восприятия. Ребенку, например, трудно оценивать одно и то же количество воды, песка, пластилина и т.д. как равное (то же самое), когда на его глазах происходит изменение их конфигурации в соответствии с формой сосуда, куда они помещены. Ребенок попадает в зависимость оттого, что он видит в каждый новый момент изменения предметов. Однако в начальных классах ребенок уже может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от прямых источников.

б) Развитие внимания.

Познавательная активность ребенка, направленная на обследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякнет интерес. Если 6-7-ми-летний ребенок занят важной для него игрой, то он, не отвлекаясь, может играть два, а то и три часа. Так же долго он может быть сосредоточен и на продуктивной деятельности (рисовании, конструировании, изготовлении значимых для него поделок). Однако такие результаты сосредоточения внимания - следствие интереса к тому, чем занят ребенок. Он же будет томиться, отвлекаться и чувствовать себя совершенно несчастным, если надо быть внимательным в той деятельности, которая ему безразлична или совсем не нравится.

Взрослый может организовать внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнять заданное действие, указывая при этом способы действия (“Дети, откроем альбомы. Возьмем красный карандаш и в верхнем левом углу - вот здесь - нарисуем кружок...”и т.д.).

 Младший школьник в известной степени может и сам планировать свою деятельность. При этом он словесно проговаривает то, что он должен и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Планирование, безусловно, организует внимание ребенка.

И все-таки, хотя дети в начальных классах могут произвольно регулировать свое поведение, непроизвольное внимание преобладает. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, но требующей умственного напряжения. Отключение внимания спасает от переутомления. Эта особенность внимания является одним из оснований для включения в занятия элементов игры и достаточно частой смены форм деятельности.

Дети младшего школьного возраста, безусловно, способны удерживать внимание на интеллектуальных задачах, но это требует колоссальных усилий воли и организации высокой мотивации.

в) Развитие воображения.

В младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях одних предметов другими, воображение переходит в другие виды деятельности.

В условиях учебной деятельности к воображению ребенка предъявляют специальные требования, которые побеждают его к произвольным действиям воображения. Учитель на уроках предлагает детям представить себе ситуацию, в которой происходят некие преобразования предметов, образов, знаков. Эти учебные требования побуждают развитие воображения, но они нуждаются в подкреплении специальными орудиями - иначе ребенок затрудняется продвинуться в произвольных действиях воображения. Это могут быть реальные предметы, схемы, макеты, знаки, графические образы и другое.

Сочиняя всевозможные истории, рифмуя “стихи”, придумывая сказки, изображая различных персонажей, дети могут заимствовать известные им сюжеты, строфы стихотворений, графические образы, порой вовсе не замечая этого. Однако нередко ребенок специально комбинирует известные сюжеты, создает новые образы, гиперболизируя отдельные стороны и качества своих героев. Ребенок, если у него достаточно развиты речь и воображение, если он получает удовольствие от рефлексии на значения и смысл слов, словесных комплексов и образы воображения может придумать и рассказать занимательный сюжет, может импровизировать, наслаждаясь своей импровизацией сам и включая в нее других людей.

В воображении ребенок создает опасные, страшные ситуации. Главное - преодоление, обретение друга, выход к свету, например, радость. Переживание негативного напряжения в процессе создания и развертывания воображаемых ситуаций, управление сюжетом, прерывание образов и возвращение к ним тренируют воображение ребенка как произвольную творческую деятельность.

Кроме того, воображение может выступать как деятельность, которая приносит терапевтический эффект.

Ребенок, испытывал трудности в реальной жизни, воспринимая свою личную ситуацию как безысходную, может уйти в воображаемый мир. Так, когда нет отца и это приносит невыразимую боль, в воображении можно приобрести самого замечательного, самого необыкновенного, великодушного, сильного, мужественного отца.

Воображение, каким бы фантастическим оно ни было в своей сюжетной линии, опирается на нормативы реального социального пространства. Пережив в своем воображении добрые или агрессивные побуждения, ребенок тем самым может подготовить для себя мотивацию будущих поступков.

Воображение в жизни ребенка играет большую роль, чем в жизни взрослого, проявляясь гораздо чаще, и чаще допускает нарушение жизненной реальности.

Неустанная работа воображения - важнейший путь познания и освоения ребенком окружающего мира, способ выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития способности к творчеству и способ освоения нормативности социального пространства, последнее принуждает работать воображение непосредственно на резерв личностных качеств.

[12, с. 60].

4. Влияние учения на развитие личности

На умственное развитие оказывает принципиальное влияние деятельность учения. При этом определяющее значение имеет усвоение и развитие речи в системе обучения.

К программному развитию речи относятся следующие виды обучения и развития ребенка:

во-первых, усвоение литературного языка, подчиненного норме;

во-вторых, овладение чтением и письмом. И чтение, и письмо - речевые навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии;

в третьих, соответствие речи учащихся определенному уровню требований, ниже которого не должен находиться ребенок, так как он занимает положение ученика.

Ребенок в младшем школьном возрасте шаг за шагом овладевает умением полно и адекватно воспринимать речь взрослых, читать, слушать радио. Без особых усилий он научается входить в речевые ситуации и ориентироваться в ее контексте: улавливать, о чем идет речь, следить за развертыванием контекста речи, задавать адекватные вопросы и строить диалог. Он начинает сам с интересом расширять свой лексический запас, активизировать употребление слов и словосочетаний, усваивать типичные грамматические формы и конструкции. Все это - желательные и возможные достижения в речевом и умственном развитии ребенка.

На базе овладения языком появляются новые социальные отношения, которые не только обогащают и изменяют мышление ребенка, но и формируют его личность. [11, с. 25].

5. Развитие эмоциональной сферы в младшем школьном возрасте.

С момента, когда ребенок пошел в школу, его эмоциональное развитие в большей степени, чем раньше, зависит от посторонних людей и от того опыта, который он приобретает вне дома.

Страхи ребенка отражают его восприятие окружающего мира, рамки которого теперь для него значительно расширяются. Большей частью страхи связаны с событиями в школе, семье и группе сверстников.

Необъяснимые и вымышленные страхи прежних лет постепенно уступают место более осознанным заботам, каких немало в повседневной жизни. Предметом страхов могут быть и предстоящие уроки, и уколы, и какие-то природные явления, и отношения между сверстниками.

Время от времени у детей в этом возрасте появляется типичное для многих школьников нежелание идти в школу, а то и страх перед нею. Когда происходит такое, у ребенка нетрудно обнаружить широко распространенные внешние симптомы: головные боли, колики в желудке, рвота и головокружение. Все это не симуляция, поэтому отнестись к появившимся симптомам следует вполне серьезно. Обычно такие дети учатся нормально, а их страхи в большей мере обусловлены опасениями за родителей (чаще всего - за мать), боязнью оставить их наедине с горем, бедой и т.д., но вовсе не вероятностью получить плохую оценку. Родители, выражая при ребенке свои тревоги, сомнения и колебания, чаще всего сами порождают у детей страх за них и опосредованно - страх перед школой.

Противоречивые и неуверенные в себе родители могут создать у ребенка впечатление, что они боятся расставания и нуждаются в его постоянном присутствии. Их подсознательное стремление вечно цепляться за ребенка отбивает у него желание проявлять независимость и настойчивость.

Ребенка, у которого появился страх перед занятиями, важно как можно быстрее вернуть в школу. Иногда излишнее внимание к жалобам на физическое недомогание может вызвать усиление указанных симптомов. Возможно, порою лучше “не заметить” плохое настроение ребенка и проигнорировать его жалобы. Дружески-настойчивая заинтересованность в посещении школы в любом случае предпочтительнее, чем жалость или стенания. [11, с. 44].

 6. Чрезмерная активность школьников

Чрезмерная активность-это еще не психическое расстройство. Однако иногда она сопровождается серьезными задержками эмоционального, умственного интеллектуального развития. Нередко такое поведение чревато стрессами и может привести к перевозбуждению. Чрезмерная активность наблюдается у 5-8% мальчиков и около 1% девочек -учащихся начальных классов.

У детей с чересчур повышенной активностью нередко возникают трудности при выполнении школьных заданий, так как им нелегко концентрировать внимание и сидеть спокойно. Эти дети, как правило, становятся предметом особой заботы родителей и учителей.

Полностью причины повышенной активности школьников пока не выяснены, но по поводу многих случаев высказываются вполне определенные суждения. В частности, достаточно устойчиво мнение экспертов относительно таких причин, как повреждение Центральной Нервной Системы(из-за травм и и.д.), генетические влияния. Некоторые исследователи в качестве причины называют пищу, темперамент детей, поощрение или подкрепление неприемлемого поведения. Сегодня используются разнообразные методики и профилактики лечения подобных недугов. Некоторые медикаменты оказывают успокаивающее действие на гиперактивных детей. Также распространенным способом является диета, исключающая сахар, искусственные приправы и пищевые добавки. Неплохие результаты дает постоянный и тактичный контроль за поведением ребенка со стороны родителей и учителей, а также чисто внешние моменты, как, например, успокаивающее мягкое голубое освещение в общественных местах.

Эти и подобные им методы способствуют некоторому снижению уровня активности, позволяя детям улучшить успеваемость в школе и поведение в классе, дома и на улице. Разумеется, единого способа лечения не существует. Возможно, наилучшим здесь является системный подход, когда специалисты используют несколько способов лечения одновременно. [11, с. 50].

7. Юмор и эмоциональное развитие

Полагают, что шутка - инструмент разрядки в состоянии тревоги или в случаях других жизненных неурядиц. Считается, что дети, прибегая к юмору, дают выход своему разочарованию, ослабляют отрицательные эмоции и избавляются от страха. Посредством юмора они преобразуют болезненное в приятное; превращают неосуществимые желания обладающих властью взрослых (которым они постоянно завидуют) в нечто нелепое и смешное; обнажая собственные претензии, облегчают неудачи и пародируют свое противостояние всяческим огорчениям.

Замечено, что дети, которые всегда разыгрывают из себя клоунов, берут на себя слишком большую ответственность, поскольку другие, восхищаясь их “умным” юмором, ждут и не по годам взрослого поведения. Они используют юмор как средство для того, чтобы справиться с этим грузом. [10, с. 45].

8. Особенности межличностного взаимодействия младшего школьника с взрослыми.

В первые школьные годы дети постепенно отдаляются от родителей, хотя все еще испытывают потребность в руководстве со стороны взрослых. Отношения с родителями, структура семьи и взаимоотношения между родителями оказывают важнейшее влияние на школьников, однако расширение контактов с внешней социальной средой приводит к тому, что все более сильное влияние на них оказывают другие взрослые.

Очень важной для ребенка младшего школьного возраста является педагог (его роль). Вот что говорит об улыбке, как наиважнейшем невербальном воздействии И.М.Юсупов в книге “Психология взаимопонимания”: “В педагогическом общении улыбка является непременным атрибутом диалога. Чем моложе собеседник, тем более нуждается он в поощрении своих действий молчаливой улыбкой старших. Не только в процессе обучения, но в условиях неофициального общения потребность детей младшего школьного и подросткового возраста в стимулировании улыбкой велика. Поэтому скупость педагога на этот мимический элемент невербального общения увеличивает и без того большую возрастную дистанцию между ними”.

Различные формы обращения взрослых с ребенком и характер тех оценок, которые они ему дают, своим результатом имеют развитие у него тех или других самооценок. В одних случаях у него развивается убеждение, что он очень умен, в других - что он некрасив, глуп и т.п. Эти развивающиеся у детей под прямым действием взрослых самооценки сказываются на складывании у них критериев оценки других людей. [13, с. 49].

9. Дружба школьников

Отношения между школьниками постоянно меняются. Если в возрасте от 3-х до 6-ти лет дети строят свои отношения в основном под надзором родителей, то от 6-ти до 12-ти лет школьники большую часть времени проводят без родительского присмотра. У младших школьников дружеские отношения формируются, как правило, между детьми одного и того же пола. По мере ослабления связи с родителями ребенок все более начинает ощущать потребность в поддержке со стороны товарищей. Кроме того, ему необходимо обеспечить себе эмоциональную безопасность.

Именно группа сверстников становится для ребенка тем своеобразным фильтром, через который он пропускает ценностные установки родителей, решая, какие из них отбросить, а на какие ориентироваться в дальнейшем.

В школьные годы группы сверстников формируются по принципам пола, возраста, социально-экономического статуса семей, к которым принадлежат дети.

Играя, ребенок овладевает важными социальными навыками. Роли и правила “детского общества” позволяют узнать о правилах, принятых в обществе взрослых. В игре развиваются чувства сотрудничества и соперничества. А такие понятия, как справедливость и несправедливость, предубеждение, равенство, лидерство, подчинение, преданность. предательство, начинают обретать реальный личностный смысл. [10, с. 54].

**Ведущая деятельность – учение.** Обучение в школе и учение при этом могут не совпадать. Чтобы учение стало ведущей деятельностью, оно должно быть организовано особым образом. Оно должно быть сродни игре: ведь ребенок играет потому, что ему хочется, это деятельность ради нее самой, просто так. Продукт учебной деятельности – сам человек.

А.Эйнштейн: "Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждение могут способствовать находить радость в том, чтобы смотреть и искать. Мне кажется, даже здоровое хищное животное потеряло бы жадность к еде, если бы удалось с помощью бича заставить его непрерывно есть, даже когда оно не голодно, и особенно если принудительно предлагаемая еда им не выбрана".

10. Новообразования

Основные новообразования школьника:

1. личностная рефлексия;
2. интеллектуальная рефлексия.

Личностнаярефлексия

В школьном возрасте число факторов, влияющих на самооценку, заметно расширяется.

У детей в возрасте от 9 до 12 лет продолжает формироваться стремление на все иметь свою точку зрения. У них также появляются суждения о собственной социальной значимости – самооценка. Она складывается благодаря развитию самосознания и обратной связи с теми из окружающих, чьим мнением они дорожат. Высокая оценка обычно бывает у детей в том случае, если родители относятся к ним с заинтересованностью, теплотой и любовью.

Однако к 12-13 годам у ребенка складывается новое представление о самом себе, когда самооценка утрачивает зависимость от ситуаций успеха-неуспеха, а приобретает стабильный характер. Самооценка теперь выражает отношение, в котором образ самого себя относится к идеальному Я.

Младший школьный возраст – завершение развития самосознания.

Рефлексия интеллектуальная

Имеется в виду рефлексия в плане мышления. Ребенок начинает думать об основаниях того, почему он думает так, а не иначе. Возникает механизм коррекции своего мышления со стороны логики, теоретического знания. Следовательно, ребенок становится способен подчинить намерение интеллектуальной цели, способен удержать его в течение длительного времени.

В школьные годы способность хранить и извлекать информацию из памяти совершенствуется, развивается метапамять. Дети не только лучше запоминают, но и способны размышлять о том, как они это делают. В проведенных исследованиях по запоминанию списка предметов дошкольники не справились с заданием, а школьники вспомнили все предметы. Они целенаправленно повторяли, организовывали в памяти, совершенствовали информацию для того, чтобы лучше запомнить, и потом могли рассказать, к каким техникам они прибегали, чтобы помочь своей памяти. [12, с. 83].

 $2. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ВОСПРИЯТИИ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ОБЩЕНИИ.

Социально-перцептивные способности, в структуру которых входит и способность к психологической интерпретации невербального поведения, являются одной из основных составляющих всего отражательно-поведенческого взаимодействия человека с человеком, группой людей.

Невербальная передача информации появляется в жизни человека раньше, чем вербальная коммуникация. Уже в первые дни своей жизни ребенок учится воспринимать эмоциональное состояние своей матери и порой реагирует на такие нюансы в ее настроении, которые недоступны восприятию взрослых. Он овладевает этим мастерством, еще не умея говорить, мыслить и понимать речь. Для ребенка эмоциональное состояние его родителей имеет чрезвычайно важное значение. Он многое постигает, прислушиваясь к голосам родителей, присматриваясь к выражению их лица, движениям и жестам. Он вырабатывает в себе постоянную готовность искать значимые сигналы в своем окружении. Эта готовность в ходе общения может проявляться даже тогда, когда основное содержание коммуникаций имеет интеллектуальный характер.

Потребность в эмоциональном контакте в первую очередь удовлетворяется при общении с близкими людьми. Взрослые, у которых в детстве не было тесного эмоционального контакта с родителями, часто испытывают мучительное чувство одиночества. То же грозит и заласканному ребенку, чьи желания немедленно исполняются. Он будет не в состоянии научиться сопереживать.

Следующий этап работы - анализ возрастных особенностей в восприятии невербальных компонентов. Вот некоторые мысли из книги Е.И.Исениной ”Дословесный период развития речи у детей”:

 -первые 3 месяца закладывают основы протознакового поведения ребенка через его эмоциональные проявления. На этом фундаменте возникает лепет;

-улыбка социализируется (т.е. становится средством социального общения) раньше, чем крик, плач и даже похныкивание. Иначе говоря, лучше договориться

по-хорошему;

-ребенок отличает интонацию одобрения от интонации упрека или наказания;

-основная стадия протоязыка детей, начинающаяся с 7-ми месяцев и завершающаяся к окончанию второго года жизни, может быть названа “от жеста и звука-к слову”;

-жестикуляция ребенка приобретается при подражательном обучении, т.е. жест на жест;

-длительное время, когда ребенок уже, казалось бы, хорошо владеет языком, жест, мимика, эмоциональная фонация остаются все же главным средством общения, как и предметы, “втягиваемые” в ситуацию общения. [14, с. 45].

“Начиная взаимодействовать с другими людьми в новом для себя виде деятельности, человек опирается на более или менее обобщенный им опыт познания людей и их поведения, накопленный в иных, чем эта деятельность, условиях”,- читаем в книге А.А.Бодалева “Формирование понятия о другом человеке как личности”. Общение ребенка, начавшего посещать детский сад, опирается на те представления о людях, которые сформировались у него в семье и яслях.

Это же относится к невербальному опыту взаимодействия. В младшем дошкольном возрасте невербальное поведение очень естественно и хорошо понимаемо как сверстниками, так и взрослыми. Характерной особенностью мнения, которое дошкольник высказывает о человеке, является его крайняя неустойчивость, большая изменчивость, ярко выраженная ситуативность. Большую роль в выработке “точки зрения” на людей у ребенка играют облик и поведение воспитателя и взаимоотношения между детьми. Первоначальная же оценка человека во многом складывается на основе мнения авторитетного взрослого

(родители, знакомые).

С поступлением ребенка в школу одним из главных объектов познания становится поведения учителя, ребят. С выходом общения школьника с другими людьми за рамки учения, в формирующейся у него системе знания людей происходят новые важные изменения. Содержания формирующихся у ученика понятий о чертах и сторонах личности существенно изменяется, развивается умение все более глубоко и правильно расшифровывать психологический подтекст сложных действий и поступков и объективно оценивать личности в целом. Постоянная практика общения заставляет школьника размышлять о поступках и поведении людей; постоянно побуждает к активному применению формирующихся знаний в общении, и она же (практика) на каждом шагу показывает ребенку, какие из его обобщений и оценок верны, а какие - ошибочны.

К концу младшего школьного возраста отчетливо обнаруживается увеличения выделяемых в поведении сверстника особенностей, ребенок чаще замечает стороны личности, ранее ускользавшие от его внимания.

Однако, у 5-классников по сравнению с 1-классниками наблюдается падение интереса к некоторым фактам поведения. Так же к 5-му классу значительно расширяется емкость представлений детей о различных сторонах поведения сверстника.

Для подростков, как раньше для младших школьников, нормы оценки поведения по-прежнему являются первейшим основанием при оценке поступков, однако их отношение к этим нормам иное: если для младших школьников роль этих норм почти абсолютная, то подростки (особенно старшие) относятся к ним более гибко, дифференцированно, и пытаются сопоставить их с условиями возникновения поступка. Наиболее существенным среди этих условий для подростков оказывается отношение тех, кто составляет их окружение и особенно тех, кто для них представляет авторитет.

Старшие школьники делают новый шаг в познании особенностей личности каждого из тех людей, которые входят в их ближайшее и далекое окружение.

Характерно: в характеристиках, даваемых 10-ти классниками, больше - обобщенного видения личности, чем конкретно-частных проявлений того или иного качества в личности. [15, с. 62].

Какова же картина в восприятии невербальной информации подростками 14-ти-18-ти лет? Более детально этот вопрос, а также проблему зависимости между положением личности в группе и уровнем развития способности восприятия невербального поведения,-разработала кандидат психологических наук из Ростова-на-Дону В.А.Лабунская.

Обратимся к ее работе “Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения”. Исследования, проведенные автором, показали, что:

а) тенденция повышения уровня развития способности в зависимости от возраста носит систематический характер (чем старше человек, тем выше его уровень интерпретации невербального поведения);

б) в подростковом возрасте адекватность интерпретации позы ниже, чем мимики и жестов. Это обусловлено отличием данных средств невербальной коммуникации по диагностическим и коммуникативным возможностям. Жесты несут информацию об интенсивности переживаемых состояний, указывают на психомоторную активность. Мимика сообщает долее дифференцированную информацию о партнере по общению. Значения многих мимических масок усваивается спонтанно на ранних этапах онтогенеза.

Позы представляют более сложное и целостное образование невербального поведения. Для нее характерны большая размытость диапазона значений (по сравнению с мимикой и жестами). Мимика и жесты раньше, чем позы, используются как средство общения. Именно эти элементы ребенок способен адекватно воспринимать даже в самом раннем возрасте. Таким образом, в подростковом возрасте уровень развития способности к психологической интерпретации позы ниже, чем мимики и жестов;

в) для юношей 19-ти-20-ти лет характерно более успешно с помощью невербального поведения регулировать отношения между общающимися;

г) структура, уровень развития способности к психологической интерпретации невербального поведения влияют на положение личности в группе. Социально-перцептивным лидером становится тот, чей уровень развития способности к адекватному отражению состояний, качеств, отношений выше.

Развитие способности к восприятию невербальных компонентов в общении осуществляется следующим образом (от младенчества до подросткового возраста): а) от психологической интерпретации отдельных элементов невербального поведения к интерпретации целостного; б) от интерпретации на основе жестов и мимики действий и состояний партнеров к определению их качеств, отношений; в) от использования невербального поведения как средства идентификации психологических характеристик субъектов общения к овладению им как средством регуляции взаимоотношений. [16, с. 62].

ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

$1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

1. Педагогическое общение

Педагогическое общение - система ограниченного социально-

психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием

которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммутативных средств. Педагог является инициатором этого процесса, организуя его и управляя им.

Общение в педагогической деятельности выступает как средство решения

учебных задач, как социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса и как способ организации взаимоотношений воспитателя и детей, обеспечивающий успешность обучения и воспитания.

Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным и личностно-развивающим. Профессионализм общения учителя состоит в том, чтобы преодолеть естественные трудности общения из-за различий в уровне подготовки, способности помогать ученикам, обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров учителя. Для учителя важно помнить, что оптимальное общение – не умение держать дисциплину, а обмен с учениками духовными ценностями. Общий язык с детьми это не язык команд, а язык доверия.

Устная речь является основным средством педагогического общения. Слово учителя должно воздействовать на чувства и сознание, должно стимулировать мышление и воображение, создавать потребность поисковой деятельности.

В системе профессионального педагогического общения взаимодействуют

вербальные (речь) и невербальные средства общения (жесты, мимика). [3, с. 5].

2. Невербальные средства общения.

Невербальные средства общения очень важны для любой беседы и знание их, умение правильно ими пользоваться, понимать их предопределяет успех беседы. «Когда глаза говорят одно, а язык другое, опытный человек больше верит первому» (Эмерсон). Бессловесный язык поз, жестов, мимики является, по крайний мере, не менее древним, чем язык слов. Есть предположение, что устная речь развивалась как вариант жестикуляции. По мере того, как человек овладевает речью, неречевые средства общения постепенно отходят на второй план. Тем не менее, в непосредственном общении людей словесное сообщение всегда сопровождается несловесным.

* Неречевое сообщение согласуется с речевым, поддерживает или усиливает его (например, поддержка человеку, выраженная словесно, подчеркивается прикосновением к нему, пожиманием руки, объятием)
* Неречевое сообщение противоречит речевому (вы говорите собеседнику, что заинтересованы в его вопросе, а сами зеваете, смотрите в сторону, думаете о своих проблемах)
* Неречевое сообщение касается совершенно иного предмета, чем речевое. (Собеседнику говорят “о погоде”, а на речевом уровне происходит коммуникация, касающаяся отношений между этими людьми).

Неречевое поведение меньше подведено влиянию условностей, лучше выражает истинные чувства и мотивы. Поэтому мы часто совершенно неосознанно больше доверяет интонации, мимике, жестикуляции, чем буквальному содержанию сообщения. Лишь 1/3 информации воспринимается по вербальным каналам, а на 2/3 мы доверяем тому, как человек передает информацию, и что он при этом думает. В общении старайтесь избегать несоответствия между передаваемой информацией и теми неречевыми реакциями, которые ее сопровождают. [3, с. 7].

3. Планирование педагогического общения и подготовка к нему

Особенностью речи учителя является ее направленность, обращенность к ученикам. Наблюдательный педагог всегда строит свою речь на предвидении возможной реакции на нее своих воспитанников. Он может заранее представить, как отреагирует на его слова скептик, в какой мере затронет речь легко ранимого ученика, какую оценку она найдет во взгляде такое предвидение, поможет педагогу более рационально организовать свою речь, скорректировать ее при общении.

Устная речь учителя, как правило, речь импровизированная. В этом тоже

заключается ее особенность. Учитель-профессионал говорит всегда без

непосредственной опоры на текст учебника или конспект урока. Ученики,

слушая его, как бы присутствуют в момент сиюминутного рождения слов,

выражений. Создается впечатление, что учитель публично мыслит, впервые для себя вместе с учениками открывает истину.

Импровизированная речь - понятие неоднозначное. В одних случаях это

речь, заранее подготовленная, придуманная, но умело преподнесенная учителем как «сиюминутная». Это не дословный пересказ, а действительно свободное изложение, создаваемое в момент произношения, но с учетом предварительной подготовки.

В других случаях речь учителя – импровизация в прямом смысле этого

слова, речь неподготовленная, рождающаяся, когда условия требуют

немедленной реакции учителя. Именно здесь проявляется общая и

педагогическая культура учителя, его опыт взаимоотношений с учениками.

[3, с. 15].

$2 СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

1. Взгляды зарубежных психологов

Первое экспериментальное психологическое исследование стилей общения было проведено в 1938 г. немецким психологом Куртом Левином. В этом исследовании была выведена классификация стилей общения, которую принято использовать и в наши дни:

* Авторитарный
* Демократический
* Попустительский

В ходе эксперимента К. Левин создал из десятилетних школьников несколько групп («кружков»). Ребята в этих группах занимались одинаковой работой — изготовлением игрушек. В целях необходимой чистоты эксперимента группы были совершенно идентичны по возрастному критерию, по физическим и интеллектуальным данным участников, по структуре межличностных отношений и т.д. Все группы работали, кроме того, в одних и тех же условиях, по общей программе, выполняли одно и то же задание. Единственным важным отличием, варьируемой переменной, было существенное различие инструкторов, т.е. преподавателей. Разница была в стилях руководства: преподаватели придерживались кто авторитарного, кто демократического, а кто попустительского стиля. Каждый из них работал с одной группой шесть недель, а затем осуществлялся обмен группами. Потом работа продолжалась еще в течение шести недель, и затем новый переход в другую группу. Такая процедура делала эксперимент чрезвычайно корректным: группы не только были идентичными исходно, но и претерпели одинаковое влияние всех преподавателей и, соответственно, всех стилей. Таким образом, *фактор группы* сводился к нулю, и у исследователя была отличная возможность проследить именно влияние стиля руководства на межличностные отношения в группе, на мотивацию деятельности, на результативность труда и т.п.

Таким образом, характеристика классификации выявленной К. Левином выглядит так:

При авторитарном стилехарактерная общая тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю выражалась в следующем. Преподаватель значительно чаще, чем в других группах, прибегал к тону приказа, делал резкие замечания. Характерными были также нетактичные замечания в адрес одних участников и беспричинные, необоснованные похвалы других. Авторитарный преподаватель определял не только общие цели деятельности и задание, но и указывал способы выполнения его, жестко решая, кто с кем будет работать. Задания и способы его выполнения давались ученикам поэтапно. (Такой подход снижает мотивацию деятельности, так как человек точно не знает ее конечных целей.) Следует также заметить, что в социально-перцептивном плане и в плане межличностных установок ориентация на поэтапное разграничение деятельности и поэтапный же контроль свидетельствуют о недоверии преподавателя к самостоятельности и ответственности собственных учеников. Или как минимум это может означать, что учитель предполагает, будто у его группы эти качества развиты очень плохо. Авторитарный преподаватель жестко пресекал всякое проявление инициативы, рассматривая ее как недопустимое самоуправство. Исследования других ученых, последовавшие за работой К. Левина, показали, что подобное поведение авторитарного руководителя строится на его представлениях о том, что инициатива подрывает его авторитет и веру в его компетентность. «Если кто-то из учеников предлагает улучшения за счет иного хода работы, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел», — так рассуждает авторитарный педагог. Кроме того, оказалось, что авторитарный лидер оценивал успехи участников субъективно, адресуя упреки (похвалу) исполнителю как личности.

При демократическом стилеоценивались факты, а не личность. Но главной особенностью демократического стиля оказалось активное участие группы в обсуждении хода предстоящей работы и ее организации. В результате у участников развивалась уверенность в себе и стимулировалось самоуправление. При этом стиле в группе возросла общительность и доверительность взаимоотношений.

Главная особенность попустительского стиля руководствазаключалась в том, что педагог по сути дела самоустранился от ответственности за происходящее.

Судя по результатам эксперимента, наихудшим стилем оказался попустительский. При нем было выполнено меньше всего работы, да и качество ее оставляло желать лучшего. Важно было и то, что участники отмечали низкую удовлетворенность работой в группе попустительского стиля, хотя никакой ответственности за нее не несли, а работа скорее напоминала игру.

При авторитарном стиле исследователь отметил проявления враждебности во взаимоотношениях участников в сочетании с покорностью и даже заискиванием перед руководителем.

Наиболее эффективным оказался демократический стиль. Участники группы проявляли живой интерес к работе, позитивную внутреннюю мотивацию деятельности. Значительно повышалось качество и оригинальность выполнения заданий. Групповая сплоченность, чувство гордости общими успехами, взаимопомощь и дружелюбие во взаимоотношениях — все это у демократической группы развилось в очень высокой степени. [6, с. 71].

2. Взгляды отечественных психологов.

Проблема стилей общения достаточно активно разрабатывается и отечественными психологами такими как: Н. Ф. Маслова, А. А. Бодалев,

В. А. Сластенин, В. А. Канн-Калик и др.

Предметом одного из исследований (Н.Ф. Маслова) стало изучение отношения первоклассников к школе.

При этом опросы проводились дважды — первый раз фиксировалось отношение будущих первоклассников к школе за две недели до поступления в школу, а второй раз диагностировалось их отношение в конце первой четверти. В результате удалось установить, что отношение к школе ухудшилось у всех. Однако оказалось, что ученики, попавшие к авторитарному учителю, куда более отрицательно воспринимали школу, чем те, кто начал учебу у педагога другого стиля.

Также в ходе эксперимента выяснилось, что у авторитарных учителей слабоуспевающие ученики чаще указывают, что их учитель любит ставить двойки. Самое примечательное заключается в том, что в действительности в классных журналахколичество двоек у учителей авторитарного и демократического стилей оказалось одинаковым. Таким образом, стиль взаимодействия педагога с учащимися определяет в данном случае и особенности того, как его воспринимают ученики. Понятно, что интерес к учебе зависит у детей не столько от трудностей школьной жизни, сколько от особенностей обращения учителя с учениками.

 [5, с. 37].

В исследовании А. А. Бодалева изучалась связь между стилями педагогического общения и особенностями восприятия педагогом личности учащихся. В результате обнаружилось, что авторитарные преподаватели недооценивают развитие у учеников таких качеств, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Вместе с тем они зачастую отзывались о детях как об импульсивных, ленивых, недисциплинированных, безответственных и т.д. Заметим, что такие представления авторитарных педагогов являются в значительной степени осознанной или подсознательной мотивировкой, оправдывающей их жесткий стиль руководства.

Формулы этой логической цепочки можно выразить следующим образом: «Мои ученики ленивы, недисциплинированны и безответственны, а потому совершенно необходимо постоянно контролироватьих деятельность на всех ее этапах»; «Мои ученики в такой степени неинициативны и несамостоятельны, что я просто обязан брать всеруководство на себя,определять стратегию их деятельности, давать имуказания,рекомендации и т.д.». Поистине, наше поведение является рабом наших установок. [1, с. 21].

В наши дни выделяют много стилей педагогического общения, но остановимся на тех, что выделил В. А. Канн-Калик:

Авторитарный.

При авторитарном стиле характерная тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль выражается в том, что преподаватель значительно чаще своих коллег прибегает к приказному тону, делает резкие замечания. Бросается в глаза обилие нетактичных выпадов в адрес одних членов группы и неаргументированное восхваление других. Авторитарный преподаватель не только определяет общие цели работы, но и указывает способы выполнения задания, жестко определяет, кто с кем будет работать, и т. д. Задания и способы его выполнения даются преподавателем поэтапно. Характерно, что такой подход снижает деятельностную мотивацию, поскольку человек не знает, какова цель выполняемой им работы в целом, какова функция данного этапа и что ждет впереди. В его глазах демократичного преподавателя учащиеся характеризуются низким уровнем ответственности и заслуживают самого жесткого обращения. При этом любая инициатива рассматривается авторитарным преподавателем как проявление нежелательного самоволия. Исследования показали, что такое поведение руководителя объясняется его опасениями потерять авторитет, обнаружив свою недостаточную компетентность. При автократическом стиле руководства учитель осуществляет единоличное управление руководством коллективом. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов.

Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением. Авторитарному стилю руководства свойственны основные черты автократического. Но учащимся позволяют участвовать в обсуждении вопросов, их затрагивающих. Однако решение, в конечном счете, всегда принимает учитель в соответствии со своими установками.

Попустительский.

Главной особенностью попустительского стиля руководства по сути дела является самоустранение руководителя из учебно-производственного процесса, снятие с себя ответственности за происходящее. Попустительский стиль оказывается наименее предпочтительным среди перечисленных. Результаты его апробации — наименьший объем выполненной работы и ее наихудшее качество. Важно отметить, что ученики не бывают, удовлетворены работой в подобной группе, хотя на них и не лежит никакой ответственности, а работа скорее напоминает безответственную игру. При попустительском стиле руководства учитель стремится, как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации.

Демократический.

Что касается демократического стиля, то здесь в первую очередь оцениваются факты, а не личность. При этом главной особенностью демократического стиля оказывается то, что группа принимает активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации.

В результате у учеников развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление. Параллельно увеличению инициативы возрастают общительность и доверительность в личных взаимоотношениях.

 Если при авторитарном стиле между членами группы царила вражда, особенно заметная на фоне покорности руководителю и даже заискивания перед ним, то при демократическом управлении учащиеся не только проявляют интерес к работе, обнаруживая позитивную внутреннюю мотивацию, но сближаются между собой в личностном отношении.

При демократическом стиле руководства учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива учитель старается занять позицию «первого среди равных». Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение формулирует учитель.

 Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

В основе этого стиля – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском – результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом. Такой стиль общения отличал деятельность В.А.Сухомлинского. Этот стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. Увлеченность общим делом – источник дружественности и одновременно дружественность, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск. Говоря о системе взаимоотношений педагога с воспитанниками, А.С.Макаренко утверждал, что педагог, с одной стороны, должен быть старшим товарищем и наставником, а с другой – соучастником совместной деятельности. Необходимо формировать дружественность как определенный тон в отношениях педагога с коллективом.

Размышляя о вариантах взаимоотношений воспитателя с детьми, А.С.Макаренко отмечал: “Во всяком случае, никогда педагоги и руководство не должны допускать со своей стороны тона фривольного: зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразнивания, кривляния и т. п. С другой стороны, совершенно недопустимо, чтобы педагоги и руководство в присутствии воспитанников были угрюмыми, раздражительными, крикливыми”. Подчеркивая плодотворность такого стиля взаимоотношений педагога и воспитанников и его стимулирующий характер, вызывающий к жизни высшую форму педагогического общения – на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, необходимо отметить, что дружественность, как и любое эмоциональное настроение и педагогическая установка в процессе общения, должна иметь меру. Зачастую молодые педагоги превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися, а это отрицательно сказывается на всем ходе учебно-воспитательного процесса (нередко на такой путь начинающего учителя толкает боязнь конфликта с детьми, усложнения взаимоотношений). Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

Общение-дистанция.

Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете. Превращение “дистанционного показателя” в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который, в конечном счете, отрицательно сказывается на результатах деятельности. А.В.Петровский и В.В.Шпалинский отмечают, что “в классах, где преподают учителя с преобладанием авторитарных методов руководства, обычно бывает неплохая дисциплина и успеваемость, однако за внешним благополучием могут скрываться значительные изъяны работы учителя по нравственному формированию личности школьника” В чем популярность этого стиля общения?

Дело в том, что начинающие учителя нередко считают, что общение-дистанция помогает им сразу же утвердить себя как педагога, и поэтому используют этот стиль в известной мере как средство самоутверждения в ученической, да и в педагогической среде.

Но в большинстве случаев использование этого стиля общения в чистом виде ведет к педагогическим неудачам. Авторитет должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. И здесь чрезвычайно важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к человеку.

Общение–устрашение.

Этот стиль, к которому также иногда обращаются начинающие учителя, связан с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. В творческом отношении общение-устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает педагогическое общение дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, так необходимое для совместной творческой деятельности.

Заигрывание.

Опять-таки характерное, в основном, для молодых учителей и связанное с неумением организовать продуктивное педагогическое общение.

По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой стороны – отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности.

Общение-заигрывание, как показывают наблюдения, возникает в результате:

а) непонимания педагогом стоящих перед ним ответственных педагогических задач;

б) отсутствия навыков общения;

в) боязни общения с классом и одновременно желания наладить контакт с учениками.

Таким образом, стиль общения педагога - это индивидуальнотипологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и

обучающихся. Стиль общения педагога с детьми – категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические

установки общества и воспитателя как его представителя. [8, с. 13].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В общении складывается важная система воспитательных взаимоотношений, способствующих эффективности воспитания и обучения. В педагогической деятельности общение приобретает функциональный и профессионально значимый характер. Оно выступает в ней как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную «нагрузку», так как из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие.
Учитель не должен, открыто демонстрировать педагогическую позицию. Для детей слова и поступки педагога должны восприниматься как проявление его собственных убеждений, а не только как исполнение долга. Искренность педагога- залог прочных контактов с воспитанниками.

Педагогически целесообразные отношения строятся на взаимоуважение ученика и учителя. Надо уважать индивидуальность каждого школьника, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных черт личности. Если педагог будет следовать этим советам, то избежит многих проблем и трудностей в общении.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1983.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997.

3. Канн-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный,1979.

4. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1997.

5. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 2000.

6. Радугина А.А. Психология и педагогика. М., 2000.

7. Немов Р.С. Психология образования. М., 1995.

8. Канн-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

9. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. М., 2000.

10. Новые ценности образования: тезаурус (для учителей и школьных психологов); Российский фонд фундаментальных исследований, институт педагогических инноваций Российской академии образования; М., 1995.

11. Л. С. Выготский. Вопросы детской психологии; Изд. “Союз”; СПб, 1997.

12. Л. Ф. Обухова. Возрастная психология; Изд. ’’Роспедагенство’’; М., 1996.

13. И. М. Юсупов. Психология понимания

14. Е. И. Исенина. Дословесный период развития речи у детей.

15. А. А. Бодалев. Формирование понятия о другом человеке как личности.

М., 1980.

16. В. А. Лабунская. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения. Ростов-на-Дону.