## Пятигорский Государственный Лингвистический Университет

## Реферат

**Стили педагогического общения и поведения.**

**Руководитель:**

**Хребина Светлана Владимировна**

## Выполнила:

## студентка 504 гр. ФАП

## Микиртычева С.Г.

## 

## Пятигорск 2004.

## СОДЕРЖАНИЕ

**§1. Неуспехи в общении – неуспехи в учении………………………..4**

**§2. Педагогическое общение, планирование и**

**подготовка…………………………………………………………....4-6**

**§3. Стили педагогического общения…………………………...…….7-9**

**§4. Изменение личностных установок педагога как основа  
 гуманизации образовательного процесса.………………………10-20**

**§5. Технология общения…………………………………………….…20-29**

**§6. Средства повышения коммуникативности**

**педагога. Требования и рекомендации………………………....30-33**

**§7. Стереотипы в общении педагогов………………………….…….33-36**

**§8. Персонализация и отраженная субъектность………….……….36-38**

**Литература……………………………….……………………………..39**

**«Чего ты хочешь, человек голодный?»-**

**«Еды!»**

**«Чего хочешь ты, человек бездомный,**

**в день холодный?»- «Крова!»**

**«Чего надо, жаждущий, тебе?»-**

**«Воды!»**

**«Чего надо, страждущий, тебе?»-**

**«Слова!»**

**Расул Гамзатов**

**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.**

**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.**

**§1 Неуспехи в общении - неуспехи в учении.**

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.

Вот почему каждый учитель должен правильно наладить педагогическое общение со своими учениками.

**§2 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).

**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.

**1.** Неречевое сообщение согласуется с речевым, поддерживает или усиливает его (например, поддержка человеку, выраженная словесно, подчеркивается прикосновением к нему, пожиманием руки, объятием)

**2.** Неречевое сообщение противоречит речевому (вы говорите собеседнику, что заинтересованы в его вопросе, а сами зеваете, смотрите в сторону, думаете о своих проблемах)

**3**. 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.

**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 Стили педагогического общения.**

***Стиль общения педагога*** - это  индивидуально - типологические 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.

1) **на *основе увлеченности совместной творческой деятельностью.*** В основе этого самого плодотворного 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. **Например,** такой стиль общения отличал деятельность В. А. Сухомлинского. На этой основе формируют свою систему взаимоотношении с детьми В. Ф. Шаталов, И. П. Волков и др.

2) **на *основе дружеского расположения***. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно - воспитательной деятельности. В известной мере он как бы подготавливает выделенный выше стиль общения. Ведь дружеское расположение – важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно. Это стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися. Дружественность и увлеченность совместным делом – стили общения, тесно связанные между собой. Увлеченность общим делом – источник дружественности и одновременно дружественность, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск. Однако 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.

3) ***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. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально – психологического взаимодействия учителя и учеников и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете. 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”

***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****.*

4)***общение - устрашение***. Этот стиль общения, к которому также иногда обращаются начинающие учителя, связан в основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Ведь такое общение сформировать трудно, и молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение - устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении.

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.

5) ***общение - 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.

***А. С. Макаренко резко осуждал такую “погоню за любовью”. Он говорил: “Я уважал своих помощников, а у меня были просто гении в воспитательной работе, но я их убеждал, что меньше всего нужно быть любимым воспитателем. Я лично никогда не добивался детской любви и считаю, что эта любовь, организуемая педагогом для собственного удовольствия, является преступлением...***

**«Пусть любовь придет незаметно, без ваших усилий. Но если человек видит цель в любви, то это только вред...»**

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 непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности. Наиболее плодотворный процесс воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной системой взаимоотношений.

**§4 Изменение личностных  
установок педагога как основа  
гуманизации образовательного  
процесса.**

Очевидно, что новая реформа образования должна основываться на перестройке личностных установок педагогов как главных субъектов образовательного процесса. Однако известные зарубежные технологии и техники, способствующие личностному росту, не могут непосредственно использоваться отечественными педагогами без учета их ценностных ориентаций, личностных диспозиций, полученного образования и т.д.

Была создана программа психокоррекционной работы с педагогами «Курс личностного развития». Программа строилась с учетом основных принципов и положений гуманистической психологии, проводилась в течение двух лет в три этапа. *Первый* этап — формирование готовности к личностным изменениям — начинался с организационно-деятельностной игры. Ее цель — самоопределение участников, ознакомление с гуманистической психологией. Основные ее понятия (свобода и ответственность, самоактуализация и самореализация, здоровый, творческий индивид и т.д.) конкретизировались в дальнейшем в ходе проблемных лекций с последующим (через неделю) их обсуждением. Предполагалось, что такая форма, наиболее знакомая отечественным психологам (но не традиционная), обеспечит личностную включенность в проблематику гуманистической психологии и готовность ко *второму* этапу — собственно психотерапии. На этом этапе использовались приемы гуманистически ориентированных видов психотерапии: гештальттерапии, экзистенциональной психотерапии, клиент-центрированной терапии. *Третий* этап — постпсихотерапевтический. Его назначение — закрепление приобретенных личностных новообразований. С этой целью был проведен специальный тренинг общения, проводились «круглые столы», дискуссии о возможностях и ограничениях гуманизации образования.

На всех этапах наряду с погружением в общую проблематику актуализировались личные проблемы и затруднения, в том числе и в профессиональной деятельности; применялись только активные формы обучения; создавались доверительные отношения, что рассматривалось как условие развития личности педагогов. Реализация психокоррекционной программы должна была помочь выявить особенности применения зарубежной гуманистической психотерапии с целью личностного развития педагогов, зафиксировать основные ориентиры личностных изменений в процессе работы над собой и помочь создать эмпирические портреты учителя-фасилитатора (актуализатора) и учителя-манипулятора, определить их главные черты и отличительные особенности. С целью фиксации личностных изменений было проведено пять психодиагностических обследований с временными промежутками примерно в полгода. Первое обследование предваряло «Курс личностного развития», последнее проводилось после его завершения, и три обследования — во время реализации психокоррекционной программы.

Предметом исследования стала ценностно-смысловая сфера личности, поскольку она определяет целостность личности и оказывает существенное влияние на подход к миру, к самому себе и другим людям. Индикатором ценностного отношения личности к общению и партнеру по общению может выступать коммуникативная направленность. Это личностное образование, с одной стороны, связано с ценностно-смысловыми отношениями и самоотношением, с другой — определяет выбор форм и средств общения. Для изучения ценностно-смысловой сферы (отношение к себе и к другим, ценностей в сфере общения) были выбраны методики, разработанные на основе идей как зарубежных, так и отечественных гуманистически ориентированных психологов.

Ценностно-смысловые отношения исследовались с помощью «Методики изучения ценностных ориентаций», представляющей собой модифицированный Д.А. Леонтьевым вариант методики М. Рокича, и «Теста смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева, являющегося адаптированной версией теста Дж. Крамбо и Л. Махолина, разработанного на основе теории В. Франкла. Для изучения самоотношения (смысла Я) использовалась методика исследования самоотношения Р.С. Пантилеева.

Связь ценностно-смысловых установок личности с коммуникативным контекстом их существования изучалась с помощью методики «Направленность личности в общении» (НЛО) С.Л. Братченко, разработанной на основе концепции диалога М. Бахтина, М. Бубера, А. Хараша. Направленность личности в общении рассматривается как индивидуальная коммуникативная парадигма, включающая представление о смысле общения, его целях, средствах, способах поведения, и позволяет выявлять степень выраженности шести основных видов коммуникативной направленности: диалогической, авторитарной, манипулятивной, альтероцентристской, конформной и индифферентной. В обследовании использовалась как базовая форма методики, направленная на изучение общей характеристики направленности личности в общении, так и вторая форма, ориентированная на определение коммуникативной направленности в конкретной профессиональной сфере — в педагогическом общении.

Кроме данных методик, в исследовании также использовались метод экспертных судей, наблюдение за поведением участников психокоррекционной работы в конкретных ситуациях общения, их самоотчеты, беседа. При обработке результатов исследования использовались корреляционный и факторный анализ.

В данной статье представлены результаты психокоррекционной работы с 25 педагогами Ростова-на-Дону. Все женщины в возрасте от 25 до 48 лет, со стажем работы более 5 лет.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

Первое, что удалось зафиксировать, — изменение соотношения видов направленности личности в общении. Сравнение результатов первых двух обследований показало увеличение диалогической направленности в общении, снижение авторитарности и манипулятивности педагогов, которое продолжалось на протяжении всей работы (значимые различия по критерию Уилкоксона при *p*<0,01). Увеличение диалогической направленности в общении при следующем психодиагностическом обследовании стало сопровождаться уже явными изменениями иерархии ценностей, особенно инструментальных, принявших на завершающем этапе работы следующий вид (табл. 1).

*Таблица 1*

**Наиболее значимые инструментальные ценности (ценности — средства) педагогов — участников психокоррекционной работы**

|  |  |
| --- | --- |
| На начальном этапе | На завершающем этапе |
| 1. Этические ценности (честность, непримиримость к недостаткам) 2. Конформные ценности (исполнительность, самоконтроль, ответственность) | 1.Ценности межличностного общения (чуткость, воспитанность, жизнерадостность) 2. Ценности профессиональной самореализации (ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность) 3. Ценности принятия других (терпимость, широта взглядов, чуткость) |

Потеряли свое значение конформные и этические ценности. Падение значимости исполнительности, самоконтроля и ответственности, связанной с ними, можно было предполагать, но понижение значимости этических ценностей на первый взгляд не должно сопровождать рост диалогической направленности в общении. Однако представленные в едином блоке ценности «честность» и «непримиримость к недостаткам в себе и других» не могут способствовать установлению диалога в полном его значении. Ему в большей степени способствуют ценности межличностного общения, ценности принятия других и профессиональной самореализации. Значение данных ценностей повышалось: для педагогов это были чуткость, терпимость, умение понять другого человека (то, что и составляет внутреннее содержание диалога), а в профессиональной деятельности — ответственность, творчество, общая образованность. Участники курса стали более ориентированы на максимальное использование своих способностей и возможностей, постоянное духовное и физическое самосовершенствование и, что особенно важно, на заботу о счастье других, их благосостоянии, развитии.

При следующих замерах стало «заметным» и изменение отношения к себе: увеличилась уверенность в себе, в своей способности контролировать собственную жизнь, возросло ощущение собственной ценности и самопринятие (различия значимы при *р*<0,02). Педагоги стали более открытыми и готовыми к самоизменениям. Описанные изменения в самоотношении подтверждали и участники психокоррекционной работы в своих самоотчетах.

Применение факторного анализа показало еще одну закономерность. По мере реализации психокоррекционной программы личность педагога приобретает качества, которые позволяют охарактеризовать ее как более целостную и гармоничную. Так весьма показательна динамика общей диалогической направленности с другими личностными характеристиками. До начала работы фактор, в который она входила, был представлен также такими параметрами, как педагогическая альтероцентристская направленность, локус контроля-Я и закрытость (с положительным факторным весом), и многочисленными параметрами с отрицательными факторными весами, среди которых общая конформная направленность, общая манипулятивная направленность, внутренняя конфликтность и самоценность. Все это в целом представляло довольно противоречивую картину.

Однако после завершения «Курса личностного развития» взаимосвязи общей диалогической направленности и других личностных характеристик становятся более определенными и менее противоречивыми. При этом отрицательный факторный вес приобрела педагогическая альтероцентристская направленность. Следует отметить, что в начале психокоррекционной работы два вида направленности в педагогическом общении — диалогическая и альтероцентристская — были взаимосвязаны. Согласно полученным данным, можно предположить, что по мере личностного самосовершенствования диалогическая ориентация в общении уже не отождествляется педагогами с необходимостью подстраиваться под ребенка, жертвовать своими интересами ради его интересов. Наличие положительной связи общей диалогической направленности в общении только с педагогической диалогической направленностью, проявившаяся по окончании курса, свидетельствует, на наш взгляд, об устойчивости личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в общении. В любом жизненном контексте, в том числе профессиональном общении, педагог ориентируется на одни и те же ценности, он готов к реализации одних и тех же смысловых установок. Можно предположить, что в этом и заключается путь к целостности и гармонизации его личности.

В целом, в результате проведенной работы можно отметить падение авторитарности и манипулятивности педагогов, увеличение диалогической направленности в общении (общей и педагогической), наличие конструктивной, активной по своему характеру системы ценностных и смысложизненных ориентаций. Существенные личностные изменения произошли у всех участников, но в разной степени. Наиболее высокие результаты были зафиксированы у 30% педагогов. Психологический портрет такого педагога с выраженной диалогической направленностью в общении выглядит следующим образом.

*Он достаточно позитивно относится к себе: ощущает собственную ценность, уверен в себе, принимает себя, но не ригиден, и готов к изменениям. Что очень важно — самообвинения и внутренняя конфликтность у него минимальные. Он вполне уверен в осмысленности собственной жизни, удовлетворен настоящим и будущее видит осмысленным, так как убежден в возможности и собственной способности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения. Можно предположить, что он считает себя хозяином своей жизни. Он активен, ориентирован на полное использование своих сил, возможностей и способностей, на полноту и эмоциональную насыщенность жизни. При этом в его жизни наибольшее значение имеют развитие, творчество, познание, свобода и постоянное самосовершенствование. Для него не безразлична его работа, которая должна быть интересной, и в профессиональной деятельности для него значимы ответственность, образованность. Вместе с тем для него не менее значимы и конкретные жизненные ценности: любовь, здоровье, семья, друзья. Общение для него имеет большое значение. При этом он ориентирован на чуткость, терпимость, честность, желание понять другого человека, уважать иные вкусы, обычаи, привычки. В целом система его ценностей по своему характеру конструктивна и представляет собой вполне благоприятную основу для личностного развития.*

Следует оговориться, что в данной группе педагогов не было лиц с ярко выраженной как общей, так и педагогической манипулятивной направленностью. С целью изучения индивидуально-личностных характеристик педагогов с манипулятивными склонностями в общении под нашим руководством проведено дополнительное исследование Е.Л. Марголиной. Было изучено 87 педагогов ростовских школ. Метод экспертных судей и использование методов математической статистики позволили выделить из всей выборки испытуемых группу педагогов-манипуляторов (30 человек). Для создания психологического портрета педагога с манипулятивными склонностями в общении использовались вышеописанные методики. Не останавливаясь подробно на анализе результатов изучения каждой из индивидуально-личностных характеристик, постараемся дать портрет педагога с манипулятивной направленностью в общении.

*Для него важны этические ценности, образованность, чуткость. Он хочет быть здоровым, иметь работу, семью, друзей. При этом он внешне самоуверен, социально адаптирован и компетентен в общении. Однако сопоставление отдельных граней его личности выявляет большую ее противоречивость. Он считает, что другие его уважают, а сам себе не доверяет, боится заглянуть внутрь своего Я. Друзья, как будто бы, важны для него, но на самом деле он не испытывает уважения к их мнению. Он очень активен, но при этом его мало интересует эффективность, продуктивность такой активности. Он не несет ответственности за свои действия. Свою жизнь считает стечением внешних обстоятельств. Однако это касается только неудач в его жизни. В случае же успехов заслугу он видит в себе. Он устремлен в будущее, в нем видит смысл своей жизни, но его планы не имеют реальной основы в настоящем. Он постоянно надевает различные маски, ловко используя для этого социально-одобряемые формы. Постоянно контролирует себя. Он мало заинтересован в своем развитии, в познании, творчестве, так как свобода, независимость для него не важны. Такая противоречивость личности, на наш взгляд, говорит о том, что педагог с манипулятивной направленностью в общении — личность негармоничная, нетворческая, не стремящаяся к развитию, приземленная.*

Это и есть, пожалуй, главные отличительные особенности такого педагога и педагога с диалогической направленностью: дисгармоничность и противоречивость первого и общая сбалансированность, целостность второго (табл. 2).

*Таблица 2*

**Индивидуально-личностные характеристики педагогов с манипулятивной направленностью в общении и педагогов с устойчивой ориентацией на диалог в общении**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Направленность | Ведущие в иерархии ценностей | | Смысложизненные ориентации | Отношение к себе |
| Ценности — цели | Ценности — средства |
| Преобладание ориентации на диалог в общении | 1. Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил, способностей 2.Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) 3. Счастье других (благосостояние, развитие, совершенствование других людей) 4. Интересная работа | 1.Ценности межличностного общения 2.Ценности профессиональной самореализации 3. Ценности принятия других | -ощущение осмысленности и полноты жизни; -собственную жизнь | -открытость; -ощущение ценности собственной личности; -самопринятие; -готовность меняться по отношению к наличному состоянию; -уверенность в своей способности вызывать у других симпатию, уважение; -низкая внутренняя конфликтность и самообвинение |
| Ориентация на использование манипулятивных техник в общении | 1. Конкретные жизненные ценности (здоровье, интересная работа, счастливая семейная жизнь) 2. Ценности личной жизни (здоровье, любовь, наличие друзей, счастливая семейная жизнь) 3. Ценности профессиональной самореализации (интересная работа, активная, деятельная жизнь) | 1. Честность 2.Ответственность 3. Воспитанность 4. Чуткость 5. Образованность | -неудовлетворен- ность настоящим и прожитой жизнью; -жизнь не подвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна | -закрытость; -способность эффективно управлять и справляться с эмоциями и переживаниями; -уверенность в способности вызвать у других уважение, симпатию, одобрение; -уверенность в себе |

Педагоги с диалогической направленностью в общении более гармоничны, спокойны, уверены в себе и своей жизни, открыты миру. При наличии манипулятивных склонностей педагоги внешне уверены в себе, в своей способности вызывать симпатию и одобрение других, тем не менее они не верят в свои возможности контролировать собственную жизнь. Это связано с тем, что манипулятивное поведение может привести к ситуативному успеху, но это не дает еще ощущения успешности всей жизни. Обращает на себя внимание и несформированность у них иерархии инструментальных ценностей. Они широки, и это тоже не случайно. Для успешного манипулирования нужно иметь разнообразные средства, причем среди них такие ценности, как «честность», «воспитанность», «ответственность», «чуткость», «образованность».

Именно эти ценности сейчас актуальны. Эти же ценности, но уже сформированные в блоки, мы находим у педагога с диалогической направленностью в общении. Однако все становится ясно, если обратиться к иерархии терминальных ценностей. Для педагога с манипулятивной направленностью в общении наиболее значимы конкретные ценности, касающиеся лично его, а для педагога с диалогической направленностью — активные ценности. При этом инструментальное оснащение одно и то же. Можно предположить, что такие качества, как ответственность, честность, чуткость становятся своеобразным средством «порабощения» другого человека.

Педагогов этих двух типов отличает общий подход к людям. Для того и другого важны семья, друзья, любовь, но для педагога с диалогической направленностью при этом важно их благосостояние и развитие, он готов понять другого, чего не скажешь о педагоге с манипулятивной направленностью, поскольку для него партнер обесценивается и становится средством достижения собственной цели. Обращает на себя внимание еще один факт. Применение корреляционного анализа показало, что манипулятивная «общая направленность в общении» и диалогическая «общая направленность» положительно значимо коррелируют с соответствующими направленностями в сфере педагогического общения (при *р*<0,005). С другими видами они коррелируют отрицательно (значимо или незначимо).

Это означает, что общая жизненная ориентация на взаимоуважение и равноправие характерна и для профессионального общения. Манипулятор «по жизни» манипулирует и в профессиональной деятельности. Это согласуется с зарубежными исследованиями, показывающими возможности переноса манипулятивных тенденций из профессиональной сферы в другие сферы жизнедеятельности. При этом доминирование диалогической направленности в общении сводит к минимуму остальные виды направленности, ориентированные на неравноправное общение. Общая же манипулятивная направленность связана с конформной ориентацией, что говорит о «приспособленчестве» манипулятора, стремлении подстроиться, угодить, получить одобрение других. Следует обратить внимание, что это — одна из основных причин манипулирования и один из типов манипулятивных систем, выделяемых Э. Шостромом.

Проведенное исследование обнаружило, что психологические портреты педагога с диалогической направленностью в общении и педагога с манипулятивными склонностями в общих чертах совпадают с портретами актуализатора (или фасилитатора) и манипулятора. Вероятно, внутренние диспозиции, благодаря которым осуществляется выбор тактики и стратегии поведения, не зависят непосредственно от социокультурной среды. Согласно зарубежным исследованиям, предпочтение манипулятивных тактик не связано с уровнем интеллектуальных способностей, с классовой принадлежностью, политической ориентацией человека. Это явление социально-психологическое. Может быть, поэтому первой «отреагировала» на психотерапевтический процесс направленность в общении, которая, являясь системой личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в общении, включает и ценность другого. Возможно, это следствие того, что наша культура формирует взгляд на Я как на личность, не отделимую от социального контекста, не отличимую от других. Возможно, поэтому актуализация Я в психотерапевтическом процессе одновременно актуализирует и отношения «Я — Ты».

Использование ценностей в качестве средств манипулирования наводит на следующую мысль. При изучении манипулятивного воздействия нужно обращать внимание не только и не столько на средства общения. Улыбка может сопровождать открытое выражение чувств, но может выступать и средством манипулирования. Вероятно, правы зарубежные психологи, концентрируя внимание не на инструментальном оснащении манипулятивного поведения как такового, а на мировоззренческих характеристиках личности, демонстрирующей это поведение. Возможно, и отечественным психологам необходимо отнестись к манипулированию как к серьезной, актуальной проблеме психологии, а не просто как к одному из видов психологического воздействия.

**§5 Технология общения**

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

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

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

1. Педагог открыто выступает как инициатор общения.
2. Он выступает как скрытый инициатор деятельности, причем в этом случае у школьников создается впечатление, что инициаторами этой деятельности являются они сами.

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

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

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

***Пантомимика*** - это движение тела, рук, ног. Она помогает выделить главное, рисует образ.

Красивая, выразительная осанка воспитателя выражает внутреннее достоинство личности. Прямая походка, собранность говорят об уверенности педагога в своих силах, знаниях. В то же время сутулость, опущенная голова, вялые руки свидетельствуют о внутренней слабости человека, его неуверенности в себе

Учителю необходимо выработать манеру правильно стоять перед учащимися на уроке. Все движения и позы должны привлекать учащихся своим изяществом и простотой. Не должно быть плохих привычек: покачивания взад-вперед, переминания с ноги на ногу, привычки вертеть в руках посторонние предметы, почесывать голову, потирать нос, дергать за ухо.

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

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

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

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

**Позы и жесты**

Позы отражают состояние человека и его отношение к происходящему. Существуют лишь самые общие правила, распространяющиеся на большинство людей.

1) Обычно легко беседовать с теми, кто принимает непринужденную позу, как правило “открытую”. “Открытая” поза определяется:

- поворотом корпуса и головы к собеседнику;

- раскрытостью ладоней;

- не скрещенным положением ног;

- расслабленностью мышц;

- прямым взглядом в лицо

2) Скрещенные руки или ноги обычно отражают защитную реакцию и нежелание общаться.

- Руки заведенные за голову, выражают превосходство над другими.

- Быстрый, резкий наклон или поворот головы, жестикуляция часто указывает на то, что слушающий хочет высказаться. Под движениями понимают перемещения в пространстве всего тела, а под жестами - движения различных частей тела. Доказано, что основное значение имеют движения головы, плеч и рук.

В таблице переведены значения некоторых жестов и поз отражающие эмоциональные состояния. Значения некоторых жестов и поз.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п.п. | **Жесты, позы** | **Состояние собеседника** |
| 1. | Раскрытие руки ладонями вверх | Искренность, открытость |
| 2. | Расстегнут пиджак (или снимается) | Открытость дружеское расположение \_ |
| 3. | Руки спрятаны (за спину, в карманы) | Чувство собственной вини или напряженное восприятие ситуации |
| 4. | Руки скрещены на груди | Защита, оборона |
| 5. | Кулаки сжаты (или пальцы вцепились в какой-нибудь предмет так, что побелели суставы) | Защита” оборона |
| 6. | Кисти рук расслаблены | Спокойствие |
| 7. | Человек сидит на краешке стула, склонившись вперед, голова слегка наклонена и опирается на руку. | Заинтересованность |
| 8. | Голова слегка наклонена на бок | Внимательное слушание |
| 9. | Человек опирается подбородком на ладонь, указательный палец вдоль щеки, остальные пальцы ниже рта | Критическая оценка |
| 10. | Почесывание подбородка (нередко сопровождается легким прищуриванием глаза) | Обдумывание решения |
| 11. | Ладонь захватывает подбородок | Обдумывание решения |
| 12. | Человек медленно снимает очки, тщательно протирает стекла | Желание выиграть время, подготовка к решительному сопротивлению |
| 13. | Человек расхаживает по комнате | Обдумывание трудного решения |
| 14. | Пощипывание переносицы | Напряженное сопротивление |
| 15. | Человек прикрывает рот рукой во время своего высказывания | Обман |
| 16. | Человек прикрывает рот рукой во время слушания | Сомнение, недоверие к говорящему |
| 17. | Человек старается на вас не смотреть | Скрытность, утаивание своей позиции |
| 18. | Взгляд в сторону от вас | Подозрение, сомнение |
| 19. | Говорящий слегка касается носа или века (обычно указательным пальцем) | Обман |
| 20. | Слушающие слегка касаются века, носа  или уха | Недоверие к говорящему |
| 21. | При рукопожатии человек держит свою руку сверху | Превосходство, уверенность |
| 22. | При рукопожатии человек держит свою руку снизу | Подчинение |
| 23. | Хозяин кабинета начинает собирать бумаги на столе | Разговор окончен |
| 24. | Ноги или все тело человека обращены к выходу | желание уйти |
| 25. | Рука человека находится в кармане, большой палец снаружи | Превосходство, уверенность |

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

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

Конечно, выражение лица должно соответствовать характеру речи, отношений. Оно, как и весь внешний облик, должно соответствовать характеру речи, отношений, должно выражать уверенность, одобрение, осуждение, недовольство, радость, восхищение, безразличие, заинтересованность, возмущение в десятках вариантов. Широкий диапазон чувств выражает улыбка, свидетельствующая о духовном здоровье и нравственной силе человека. Выразительные детали мимики - брови, глаза. Поднятые брови выражают удивление, сдвинутые - сосредоточенность, неподвижные - спокойствие, равнодушие, находящиеся в движении – восторг.

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

**Техника речи**

Процесс восприятия и понимания речи учителя учащимися тесно связан со сложным процессом учебного слушания. Поэтому ясно, что процесс правильного восприятия учащимися учебного материала зависит от совершенства речи учителя.

Дети особенно чутки к речевым данным педагога. Неправильное произношение каких-либо звуков вызывает у них смех, монотонная речь вызывает скуку.

Сегодня разработана система упражнений по технике речи, которая представляет собой комплекс навыков в речевом дыхании, голосообразовании и дикции, который позволяет учителю донести до учеников все богатство своего слова. Рассмотрим, что надо учитывать педагогу при общении.

***Дыхание****.*

В повседневной жизни, когда наша речь преимущественно диалогична, дыхание не вызывает трудностей. Но на уроке, особенно когда учителю приходится говорить длительное время, нетренированное дыхание дает о себе знать: может участиться пульс, покраснеть лицо, появиться одышка.

Различают четыре типа дыхания в зависимости от того, какие мышцы принимают участие в дыхательном процессе.

***Верхнее дыхание*** совершается мышцами, поднимающими и опускающими плечи и верхнюю часть грудной клетки. Это слабое, поверхностное дыхание, активно работает лишь верхушки легких

***Грудное дыхание*** осуществляется межреберными мышцами. Изменяется поперечный объем грудной клетки. Диафрагма малоподвижна, поэтому вдох недостаточно энергичен.

***Диафрагмальное дыхание*** осуществляется за счет изменения объема грудной клетки, вследствие сокращения диафрагмы

***Диафрагмально-реберное*** дыхание осуществляется за счет изменения объема в продольном и поперечном направлениях вследствие сокращения диафрагмы, межреберных дыхательных мышц, а также брюшных мышц живота. Именно это дыхание считается правильным, и его используют как основу для речевого дыхания.

В чем же отличие речевого (фонационного) дыхания от обычного? Вдох и выдох обычного дыхания осуществляется через нос, они короткие и равны по времени. Последовательность обычного дыхания - вдох, выдох, пауза. Для речи его не хватает. Речь и чтение требуют большого количества воздуха, экономного его расходования и своевременного его возобновления. В речевом дыхании выдох длиннее вдоха. Иная и последовательность дыхания. После короткого вдоха - пауза для укрепления брюшного пресса, а затем длинный звуковой выдох. Его организация имеет большое значение для постановки речевого дыхания и голоса, их развития и совершенствования. Существуют специальные упражнения, развивающие и укрепляющие диафрагму, брюшные и межреберные мышцы

Что бы речь учителя была более выразительной он должен умело владеть голосом, дикцией, ритмикой

***Голос.***

Каковы же особенности голоса педагога? Прежде всего это ***сила*** звука. Сила зависит от активности работы органов речевого аппарата. Чем больше давление выдыхаемого воздуха через голосовую щель, тем больше сила звука.

Важное условие слышимости голоса – ***полетность***. Этим термином специалисты определяют способность посылать свой голос на расстояние и регулировать громкость.

Существенное значение имеет ***гибкость, подвижность голоса*,** умение легко его изменять. Подвижность голоса, прежде всего, касается его изменений по высоте. ***Высота*** - тональный уровень голоса. Человеческий голос может свободно изменяться по высоте в пределах двух октав, хотя в обычной жизни мы обходимся тремя-пятью нотами. *Диапазон* – объем голоса. Границы его определяются самым высоким и самым низким тоном. Сужение диапазона ведет к появлению монотонности. Однообразие звучания притупляет восприятие, усыпляет.

Хорошо поставленному голосу свойственно богатство тембральной окраски. ***Тембр***- окраска звука, яркость, а так же его мягкость, теплота, индивидуальность. В звучании голоса всегда присутствует основной тон и ряд обертонов, т.е. дополнительных звуков, более высокой, чем в основном тоне, частоты. Чем больше этих дополнительных тонов, тем ярче, красочнее звуковая палитра человеческого голоса.

Все эти свойства голоса вырабатываются специальными упражнениями. Воспитание голоса - процесс индивидуальный и трудоемкий. Он требует строго индивидуальной методики и контроля со стороны опытных специалистов.

***Дикция****.*

Для учителя четкость произношения - профессиональная необходимость, способствующая правильному восприятию учениками речи педагога. ***Дикция***- ясность и четкость в произношении слов, слогов, звуков. Она зависит от слаженной и энергичной работы всего речевого аппарата, который включает губы, язык, челюсти, зубы, твердое и мягкое небо, голосовые связки.

Если недостатки в речи органического происхождения, то помогут не учебно-тренировочные упражнения, а медицинское вмешательство.

Совершенствование дикции связано, прежде всего, с отработкой артикуляции-движения органов речи. Этому служит специальная гимнастика, которая включает упражнения для разминки речевого аппарата и упражнения для правильной отработки каждого звука. Естественно, быстро исчезнуть неправильные навыки не смогу. Нужны труд, терпение, регулярная тренировка.

***Ритмика***.

Скорость в целом и длительность звучания отдельных слов, а так же пауз в сочетании с ритмической организованностью, размерностью речи составляют ее темпоритм. Это очень важный элемент речи, так как интонация и паузы сами по себе, помимо слов, обладают силой эмоционального воздействия на слушателя.

Скорость речи зависит от индивидуальных качеств учителя, содержания его речи и ситуации общения. Трудную часть материала учитель излагает замедленным темпом, дальше можно говорить быстрее. Обязательно замедляется речь, когда нужно сформулировать тот или иной вывод – определение, правило, принцип, закон. Следует учитывать и степень возбуждения: чем более возбужден ученик, тем медленнее и тише следует говорить учителю.

Для достижения выразительности звучания следует мастерски пользоваться логическими и психологическими паузами. Без логических пауз речь безграмотна, без психологических - безжизненна. Паузы, темп и мелодика речи в совокупности составляют интонацию. Монотонная речь вызывает скуку, понижение внимания и интереса.

**§6 Средства повышения**

**коммуникативности педагога.**

Для учителя важны следующие коммуникативные умения:

1. Владеть «чтением по лицу» (социальной перцепцией).
2. Понимать личность ученика, его психическое состояние.
3. «Подавать себя» в общении с учащимися.
4. Оптимально строить свою речь в психологическом плане, те умения речевого общения, речевого и неречевого контакта с учащимися.

В самостоятельной работе педагога по повышению коммуникативных способностей можно выделить несколько направлений: самоконтроль и развитие умений выразительной речи; развитие общих психофизических особенностей личности, создающих предпосылки для успешного владения речевыми навыками и умениями

В результате многочисленных исследований и экспериментов психологи и педагоги советуют учителям для развития коммуникативных способностей следующее:

1. Нужно сознавать, что школа-часть общества, а отношение педагога к детям - выражение общественных требований.
2. 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.
3. Адекватная оценка собственной личности. Познание себя, управление собой должно стать постоянной заботой каждого учителя. Особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием: воспитательному процессу вредит раздражительный тон, преобладание отрицательных эмоций, крик.
4. 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.
5. Педагогу необходимо позаботиться о благоприятной самопрезентации: показать ребятам силу своей личности, увлечения, умелость, широту эрудиции, но неназойливо.
6. Развитие наблюдательности, педагогического воображения, умения понимать эмоциональное состояние, верно, истолковывать поведение. Творческий подход к анализу ситуации и принятию решений основывается на умении педагога принимать роль другого - ученика, родителей, коллеги, - становиться на их точку зрения.
7. Увеличение речевой деятельности учеников за счет уменьшения речевой деятельности учителя - важный показатель мастерства общения учителя.
8. Даже при незначительных успехах учеников быть щедрым на похвалу. Хвалить нужно в присутствии других, а порицать лучше наедине. Учительская речь должна быть при этом выразительной. И если даже у вас не поставлен голос, вас могут выручить жесты, мимика, взгляд.
9. Сделать родителей своих учеников союзниками педагогических намерений.
10. Содержание бесед должно быть интересно обеим сторонам.

Если педагог будет следовать этим советам, то избежит многих проблем и трудностей в общении.

**Требования и рекомендации.**

Общение непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно - воспитательной деятельности. Наиболее **плодотворный процесс** воспитания и обучения обеспечивается надежно выстроенной системой взаимоотношений, которая **характеризуется**:

- взаимодействием факторов ведомости и сотрудничества при организации воспитательного процесса;

- наличием у школьников ощущения психологической общности с педагогами;

- ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием, самооценкой;

- отсутствием авторитарных форм воспитательного воздействия;

- использованием в качестве фактора управления воспитанием и обучением заинтересованности учащихся;

- единством делового и личностного общения;

- включением учащихся в целесообразно организованную систему педагогического общения, в том числе через разнообразные формы деятельности: кружки, конференции, диспуты и т. п.

*Исследования показывают, что дети предъявляют высокие нравственно - психологические требования не только к сути взаимоотношений, но и к средствам, которые используем мы для выражения своего отношения к ребенку. Вот почему стили общения, основывающиеся на дружественности, создают ощущение психологического комфорта, стимулирующее деятельность.*

Если вы решите заняться оптимизацией своего общения с детьми, **рекомендуем** своеобразное руководство, на которое можно ориентироваться:

1. Появление в классе бодрое, уверенное, энергичное и т. д.

2. Общее самочувствие в начальный период общения бодрое, продуктивное, уверенное.

3. Наличие коммуникативного настроения: ярко выраженная готовность к общению.

4. Энергичное проявление коммуникативной инициативы, эмоциональная настроенность на деятельность, стремление передать это состояние классу.

5. Создание на уроке необходимого эмоционального настроя.

6. Органичное управление собственным самочувствием в ходе урока и общения с детьми (ровное эмоциональное состояние, способность к управлению самочувствием, несмотря на складывающиеся обстоятельства, сбои в настроении).

7. Продуктивность общения.

8. Управление общением: оперативность, гибкость, ощущение собственного стиля общения, умение организовать единство общения и метода воздействий.

9. Речь (яркая, образная, эмоционально насыщенная, высококультурная).

10. Мимика (энергичная, яркая, педагогически целесообразная).

11. Пантомимика (выразительная, адекватная жестикуляции, пластическая образность, эмоциональная насыщенность жестов).

12. Итоговая, общая характеристика общения.

**§7 Стереотипы в общении педагогов.**

Существует тесная связь между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания педагогом личности учащихся. ***Механизм стереотипизации*** «работает» и в процессе познания педагогом личности учащегося.

У педагога под влиянием собственного педагогического опыта складываются

* ***специфические социальные стереотипы: «отличник», «двоечник», «активист»*** и т. д. Впервые встречаясь с учащимся, который уже получил характеристику «отличника» или «двоечника», педагог с большей или меньшей вероятностью предполагает у него наличие определенных качеств.

Конечно,  этот набор стереотипов изменяется. Однако все педагоги, в той или иной степени,  рисуют себе одинаковый образ «отличника», «двоечника», «общественника-активиста» и т. д.

* ***оценочные стереотипы*** носят, подчеркнуто субъективный, индивидуальный характер. В этом нет ничего удивительного, поскольку каждый стереотип представляет собой закрепленный опыт общения с учащимися, опыт данного конкретного педагога.

Представим себе такую ситуацию. Несколько преподавателей узнают, что в их группе будет учиться активист, ярко выраженный лидер. Реагировать они будут по-разному. Один в силу своего стереотипа может предположить, что управлять группой станет легче другой, опираясь на горький опыт общения с «активистами», решит, что новичок непременно карьерист, выскочка, который ведет себя вызывающе и т. п.

***Общеизвестно, что среди преподавателей чрезвычайно распространен следующий стереотип: хорошая успеваемость учащихся связана с характеристиками личности. Тот, кто успешно учится, априорно воспринимается как человек способный, добросовестный, честный, дисциплинированный. И наоборот, «двоечник» - это бесталанный несобранный лентяй.***

**ИЛИ**

***Очень часто «неблагополучными» детьми считаются «ершистые», беспокойные ученики, те, кто не может усидеть на занятиях, молча, пассивно, реагировать на замечания, те, кто неизменно вступает в пререкания****.*

**Практика показывает**, что чаще всего педагоги просят психолога «поработать» именно с такими «неуправляемыми» детьми, считая их склонными к асоциальному поведению. А вот учеников, которые охотно подчиняются педагогу, поступают согласно его указаниям и замечаниям, тот обычно считает благополучными, не относит к категории «трудных». Этот феномен, хотя и заслуживает самого детального рассмотрения, тем не менее по сути своей связан с общими, универсальными психологическими закономерностями. В этой связи особого упоминания заслуживает работа индийских психологов П. Джанак и С. Пурнима. Их эксперименты показали, насколько лесть и преувеличенно трепетное отношение к указаниям начальства приводят к тому, что руководитель одобряет «льстеца». Интересно, что падкими на лесть оказались и те руководители, которые пользовались репутацией бесстрастных, объективных, подчеркнуто официальных в обращении с подчиненными.

То, что профессиональная оценка педагогом личностных качеств ученика может зависеть от его внешней привлекательности, может показаться неправдоподобным. Однако этот эффект проявляется не только в оценках подростков, но и малышей.

**Например:** в ходе одного из экспериментов студентам университета — будущим педагогам — были выданы описания проступков, совершенных семилетними ребятами. К этим описаниям приложены фотографии «виновников». Оценивая свое отношение к этим малышам и их поведение, студенты проявили большую снисходительность к обладателям более привлекательной внешности (А. А. Бодалев, 1983).

Как мы видим, связь внешности с внутренними качествами человека для многих нерушима. Как и любой человек, педагог почти никогда не осознает влияния многих стереотипов на собственные оценки учащихся. Однако это обстоятельство не отменяет их действия, напротив, чем менее человек осознает наличие у себя стереотипов, тем более подвержен он их влиянию. Любые стереотипы оказывают огромное влияние на восприятие именно тогда, когда мы мало знаем о человеке - то есть в условиях дефицита информации о личности. По мере знакомства педагога с учениками, взаимодействия с ними в урочное и внеурочное время, в процессе наблюдения их поведения в различных ситуациях, оценка становится все более индивидуализированной. А затем начинает определяться конкретными чертами поведения и деятельности. Поэтому чрезвычайно важна **педагогическая заповедь**, сформулированная В. П. Зинченко в шутливой форме: ***«Не удивляйся, когда ученик выходит из образа, которым ты его наделил или за него построил. Это нормально».***

***Итак, педагогические стереотипы*** существуют и играют определенную роль в познании педагогом личности учащегося. Отрицательная сторона стереотипов в том, что они ведут к ограничению «педагогического видения», лишают способности адекватно и всесторонне познавать личность учащегося. А это негативно влияет на отношение к нему и снижает эффективность управления учебным процессом. А положительное значение стереотипы приобретают в том случае, если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятную приблизительную оценку личности учащегося («скорее всего, он доставит мне много хлопот»); если педагог отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов. Опора на стереотипы в идеале должна быть лишь одним из возможных механизмов познания, который действует в условиях дефицита информации, а впоследствии уступает место целенаправленному профессиональному изучению личности.

**§8 Персонализация и отраженная**

**субъектность.**

<Потребность быть личностью>, потребность в персонализации обеспечивает активность включения индивида в социальные связи, в общественную практику и вместе с тем оказывается детерминированной этими социальными связями, общественными отношениями, складывающимися объективно, вне зависимости от воли индивида. Стремясь включить свое <Я> в сознание, чувства и волю других людей посредством активного участия в совместной деятельности, приобщая их к своим интересам и желаниям, человек, получив в порядке обратной связи информацию об успехе или неуспехе реализации этого стремления, тем самым удовлетворяет или не удовлетворяет потребность в персонализации. Однако даже удовлетворение потребности, как известно, порождает новую потребность более высокого порядка. Этот процесс продолжается либо в расширении объектов персонализации, в появлении все новых индивидов, в которых запечатляется данный субъект, либо в углублении самого процесса, т. е. в усилении его присутствия в жизни и деятельности других людей.

Отраженная субъектность есть бытие кого-либо в другом или для другого, представленность другого во мне. В этом плане она дополнительна к персонализации (представленности меня в других). Смысл выражения <Человек отражен во мне как субъект> означает, что я более или менее отчетливо переживаю его присутствие в значимой для меня ситуации, его готовность внести в нее что-то свое и тем самым произвести изменения в системе моих отношений к миру. Отражаясь во мне, субъект выступает как активное деятельное начало, изменяющее мой взгляд на вещи, формирующее мои новые побуждения, ставящее передо мной новые цели. Основания и последствия его активности не оставляют меня равнодушным, значимы для меня, 'имеют для меня тот или иной личностный смысл.

Эффект идеальной включенности одного индивида в жизненные проявления другого может быть как позитивным, так и негативным, объективно способствующим не развитию, а регрессу жизненных отношений последнего (снижение способностей, сужение круга побуждений и т. д.).

Влияние, оказываемое одним человеком на другого, может быть направленным и ненаправленным. В первом случае субъект, оказывающий влияние, ставит перед собой определенную задачу:

* произвести на другого влияние, желаемое впечатление, принудить сделать что-либо и т. д. Это влияние может быть прямым, когда субъект влияния открыто, предъявляет те или иные притязания, или косвенным, когда он, имея цель модифицировать поведение другого, изменяет среду в расчете на получение требуемых ему от другого откликов.

Ненаправленное влияние не связано с целью субъекта вызвать ту или иную запланированную реакцию у другого, хотя эффект соответствующего действия может быть весьма ощутимым. Переживание индивидом того влияния, которое оказывает другой индивид и которое в данной ситуации фактического или воображаемого взаимодействия не вытекает из намерений последнего, есть переживание субъектом своей собственной динамики (<Мне этот человек смешон> или <Этот человек нагоняет на меня страх> и т. д.).

Возможен и такой случай представленности другого, когда даже путем самоанализа обнаружение присутствия в сознании субъекта этого другого невозможно. Отражаемый субъект настолько глубоко проникает в духовный мир субъекта, осуществляющего отражение, что <Я> этого последнего оказывается внутренним и радикальным образом опосредовано взаимодействием с первым, выступает как существенно определенное им.

Отраженная субъектность выступает как продолженность одного человека в другом, как смысл первого для второго, в динамике определения бытия последнего, как инобытие одного человека в другом. При этом отражение другого во мне может совсем не осознаваться, а если и возникает задача осознания, то она не всегда решается правильно.

Литература:

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

**2.** **Габдулина Л.И***.* ***Взаимосвязь направленности педагогов в общении и их ценностно-смысловых отношений*** **// Психол. вести. РГУ. Вып. 2. Ростов-н/Д.: Изд-во Ростов.-1997.**

**3. Добрович А. Б. *Воспитателю о психологии и психогигиене общения*. М., 1987.**

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

**5. Знаков В. В. *Понимание в познании и общении*. М., 1994.**

**5. Каган М. С. *Мир общения*, М., 1988.**

**6. Кан-Калик В. А. *Основы профессионально-педагогического общения.* Грозный, 1979.**

**7. Леонтьев А. А. Психология общения. М., 1997.**

**8. Реан А. А. *Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива*. Л., 1988.**

**1988.**

**9.. Рюмшина Л.И., Марголина Е.Л.** ***Изучение индивидуально-личностных характеристик учителей с манипулятивной направленностью в общении* // Психол. вестн. РГУ. Вып. 3. Ростов-н/Д.: Изд-во Ростов. - 1998.**

**9. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». Ростов н/Д: «Феникс», 2000.**