

**МАТЕРИАЛЫ ЛЕКЦИЙ**  
**по учебной дисциплине**  
**«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ»**  
**для специальности переподготовки**  
**1-08 01 71 «Педагогическая деятельность**  
**специалистов»**

**Составитель: старший преподаватель И. А. Пылишева**

## Тема 1 Общение как психолого-педагогическое понятие

1 Этапы и виды общения

2 Вербальные и невербальные средства общения

Проблема общения в психологии интенсивно разрабатывалась в 20–30х гг. XX в. Первые попытки осветить эту проблему среди отечественных ученых предпринял В. М. Бехтерев в связи с разрабатываемой им социальной рефлексологией. Общение, писал он, служит в качестве механизма объединения людей в группы и условия социализации личности. Он отмечал, что чем разнообразнее и богаче общение человека с окружающими его людьми, тем успешнее осуществляется развитие личности. В. М. Бехтерев выделял два специфических вида общения: подражание и внушение. Особенно важную роль в воздействии одного человека на другого в процессе общения В. М. Бехтерев (1898) отводил бессознательному внушению идей, чувствований и ощущений, без опоры на логические формы убеждения и доказательства. Он выделяет условия, при которых такое внушение оказывается эффективным: единство настроения, переживаний людей, однородность собрания, его направленность на общую цель, наличие единой идеи. Бехтерев выделяет «непосредственное» и «посредственное» общение. В качестве средств общения он выделяет также вещи, памятники истории и пр. Такое расширенное понимание общения и его средств было вызвано тем, что В. М. Бехтерев понимал объединение людей, как связь различных эпох.

В. М. Бехтерев указывал, что способы общения членов группы зависят от конкретных характеристик коллектива: его размера, содержания совместной деятельности, ситуации, в которой осуществляется взаимодействие. В лаборатории В. М. Бехтерева был проведен ряд экспериментов по изучению различных сторон проблемы общения. Таким образом, В. М. Бехтерев явился зачинателем разработки проблемы общения в отечественной социальной психологии.

Следует также упомянуть В. Н. Мясищева, который еще в начале XX в. под руководством В. М. Бехтерева и А. Ф. Лазурского участвовал в организации и проведении первых экспериментальных работ по изучению общения в условиях коллективной деятельности. Затем интерес к проблеме общения снизился как у В. Н. Мясищева, так и у других психологов. Новый подъем наметился в 60-х гг. В это время В. Н. Мясищев несколько раз обращался к проблеме общения. Он рассматривал формирование личности и ее отношений под влиянием опыта общения с ближайшим и значимым социальным окружением. В отличие от других авторов, рассматривавших общение лишь как речевую коммуникацию, В. Н. Мясищев рассматривал общение целостно, «как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга» (А. А. Бодалев, А. Г. Ковалев, 1985). В связи с этим он говорил о единстве взаимодействия между людьми и взаимоотношений между ними, обусловленных накапливаемыми в ходе взаимодействия впечатлениями и

переживаниями. Эти вопросы и стали главными в рассмотрении В. Н. Мясищевым проблемы общения. Во многих своих работах он описывал особенности отражения других людей, отношения к ним и обращения с ними, раскрывал зависимости, которые существуют между тем, как человек ведет себя по отношению к другим людям, вступая в контакты с ними, и тем, какой опыт общения у него имеется. Большое внимание уделил В. Н. Мясищев процессу общения в психотерапии, в частности при лечении неврозов.

Проблеме общения значительное внимание уделял Б. Г. Ананьев. Он рассматривал общение как специфический вид деятельности и главной его характеристикой считал то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Он писал, что общение определяет характер социальной детерминации индивидуального развития личности и участвует в формировании всей психической организации человека. При этом он указывал на то, что общение как деятельность общественного индивида не всегда принимается во внимание. Б. Г. Ананьев одним из первых указал на многоуровневую, иерархическую и многомерную организацию общения как явления, настаивая на выделении в общении макро, мезо и микроуровней. Это общество, в котором общающиеся люди живут; различные типы коллективов, членами которых они выступают; то ближайшее окружение, с которым чаще всего вступают в контакт. Особо следует отметить направление, которое сформулировал Б. Г. Ананьев в проблеме общения: познание участниками общения друг друга. Это направление было разработано А. А. Бодальевым (1988) и его учениками, как и другие вопросы проблемы общения (цит. по: Е. П. Ильин «Психология общения и межличностных отношений», 2009.).

**Общение** – это специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми как членами общества; в общении реализуются социальные отношения людей.

В общении выделяют три взаимосвязанных стороны (Г.М. Андреева):

- коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми;
- интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между людьми;
- перцептивная сторона общения включает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

#### **В процедуре общения выделяют следующие этапы:**

1. Потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т. п.) — побуждает человека вступить в контакт с другими людьми.
2. Ориентировка в целях общения, в ситуации общения.
3. Ориентировка в личности собеседника.
4. Планирование содержания своего сообщения — человек представляет

себе (обычно бессознательно), что именно скажет

5. Бессознательно (иногда сознательно) человек выбирает конкретные средства, фразы, которыми будет пользоваться, решает, как говорить, как себя вести.

6. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи.

7. Корректировка направления, стиля, методов общения. Если какое-либо из звеньев акта общения нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения — оно окажется неэффективным. Эти умения называют «социальным интеллектом», «практически-психологическим умом», «коммуникативной компетентностью», «коммуникабельностью».

#### **По критерию цели выделяют восемь функций общения:**

- контактная — контакт устанавливается для приема и передачи сообщений и поддержания взаимосвязи;
- информационная — происходит обмен сообщениями мнениями, замыслами, решениями и т. д.;
- побудительная — имеет целью стимуляцию активности партнера для побуждения его к выполнению определенных действий;
- координационная — направлена на взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности;
- понимания — реализуется с целью адекватного восприятия и понимания смысла сообщения;
- амотивная — служит для возбуждения в партнере нужных эмоциональных переживаний, а также изменения с его помощью своих переживаний и состояний;
- установления отношений — направлена на осознание и фиксацию своего места в системе ролевых, статусных деловых, межличностных и прочих связей общества;
- оказания влияния — ориентирована на изменение со стояния, намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий и т. д.

#### **Виды общения**

**1. «Контакт масок»** — формальное общение, когда отсутствует стремление понять и учитывать особенности личности собеседника, используются привычные маски (вежливости, строгости, безразличия, скромности, участливости и т. п.) — набор выражений лица, жестов, стандартных фраз, позволяющих скрыть истинные эмоции, отношение к собеседнику. В городе контакт масок даже необходим в некоторых ситуациях, чтобы люди «не задевали» друг друга без надобности, чтобы «отгородиться» от собеседника.

**2. Примитивное общение**, когда оценивают другого человека как нужный или мешающий объект: если нужен — то активно вступают в

контакт, если мешает — оттолкнут или последуют агрессивные грубые реплики. Если получили от собеседника желаемое, то теряют интерес к нему и не скрывают этого.

**3. Формально-ролевое общение**, когда регламентированы, и содержание и средства общения и вместо знания личности собеседника обходятся знанием его социальной роли.

**4. Деловое общение** – это взаимодействие людей, в котором его участники выполняют социальные роли, поэтому в нем запрограммированы конкретные цели общения, его мотивы, а также способы осуществления контактов. Деловое общение учитывает особенности личности, характера, возраста, настроения собеседника, но интересы дела более значимы, чем возможные личностные расхождения.

Общение в широком понимании подразделяется на: деловое и межличностное (формальное и неформальное).

Проблему делового общения в своих работах рассматривали Г.В. Бороздина, Е.П. Ильин, Ю. Фомин, Е.В. Мещерякова, Б.З. Зельдович и др.

Деловое общение всегда имеет целевую направленность. Это вид межличностного общения, осуществляемого для достижения какой-то предметной договоренности (Е.В. Мещерякова).

Деловое общение можно условно разделить на прямое (непосредственный контакт) и косвенное (между партнерами существует пространственно-временная дистанция).

Деловое общение предполагает наличие активности в общении, которая определяется как:

- стремление к установлению межличностных контактов, целеустремленность, инициатива в познании друг друга, настрой на поддержание контактов;
- качество коммуникативной деятельности, связанное со стремлением мобилизовать усилия на решение задач;
- проявление творческого отношения к совместной деятельности;
- личностная реакция на обращение собеседника.

Особенности делового общения:

- нужно уметь строить отношения с разными людьми, добиваясь максимальной эффективности деловых контактов;
- вступая в деловой контакт, надо отчетливо представлять, что партнера по общению интересует;
- необходимо не только правильно выстроить деловое предложение, но и уметь контролировать свое эмоциональное состояние.

Культура делового общения предполагает:

- высокую коммуникативную культуру, т. е. искусство говорить (в том числе публично) и слушать;
- умение объективно воспринимать и правильно понимать собеседника;
- способность аргументировать;
- умение строить отношения.

Таким образом, деловое общение – это многоплановый процесс развития между людьми в служебной сфере, где его участники выступают в официальном статусе и ориентированы на достижение общей цели и конкретных задач.

**5. Духовное. Межличностное общение** друзей, когда можно затронуть любую тему и не обязательно прибегать к помощи слов друг поймет вас и по выражению лица, движениям, интонации. Такое общение возможно тогда, когда каждый участник имеет образ собеседника, знает его личность, интересы, убеждения, отношение, может предвидеть его реакции.

**6. Манипулятивное общение** направлено на извлечение выгоды от собеседника с использованием разных приемов (лесть, запугивание, «пускание пыли в глаза», обман, демонстрация доброты) в зависимости от особенностей личности собеседника.

**7. Светское общение.** Суть светского общения в его беспредметности, т.е., люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях; это общение закрытое, потому что точки зрения людей по тому или иному вопросу не имеют никакого значения и не определяют характера коммуникаций.

Кодекс светского общения: 1) вежливость, такт: «соблюдай интересы другого»; 2) одобрение, согласие: «не порицай другого», «избегай возражений»; 3) симпатия: «будь доброжелателен, приветлив».

Кодекс делового общения иной: 1) принцип кооперативности: «твой вклад должен быть таким, какого требует совместно принятое направление разговора»; 2) принцип достаточности информации — «говори не больше и не меньше, чем требуется в данный момент»; 3) принцип качества информации — «не ври»; 4) принцип целесообразности — «не отклоняйся от темы, сумей найти решение»; 5) «выражай мысль ясно и убедительно для собеседника»; 6) «умей слушать и понять нужную мысль»; 7) «умей учесть индивидуальные особенности собеседника ради интересов дела».

Если один собеседник ориентируется на принцип «вежливости», а другой — на принцип кооперативности, они могут попасть в нелепую, неэффективную коммуникацию. Следовательно, правила общения должны быть согласованы и соблюдаться обоими участниками.

Тактика общения — реализация в конкретной ситуации коммуникативной стратегии на основе владения техниками и знания правил общения. Техника общения — совокупность конкретных коммуникативных умений: говорить и слушать.

Позиции в общении выделяют следующие: 1) доброжелательная позиция принятия собеседника; 2) нейтральная позиция; 3) враждебная позиция непринятия собеседника; 4) доминирование, или «общение сверху»; 5) «общение на равных»; 6) подчинение, или позиция «снизу».

Из сопоставления этих двух факторов-векторов по кругу Лири выявляет 8 индивидуальных стилей общения:

### *доминирование*

принятие партнера	нейтральная на равных	непринятие партнера
<i>подчинение</i>		

Анализ позиций в общении осуществляется и в концепции транзактного анализа (Э. Берн).

### **Транзактный анализ общения**

Транзактный анализ общения выделяет три основные позиции: Ребенка, Родителя, Взрослого, которые могут неоднократно сменять одна другую в течение дня — или одна из них может преобладать в поведении человека.

С позиции Ребенка человек смотрит на другого, как бы снизу-вверх, с готовностью подчиняется, испытывая радость от того, что его любят, но одновременно и чувство неуверенности, незащищенности. Эта позиция, являясь основной в детстве, нередко встречается и у взрослых. Так, иногда молодая женщина в общении с мужем хочет почувствовать себя вновь озорной девчонкой, оберегаемой от всяческих невзгод. Муж в таких ситуациях занимает позицию Родителя, демонстрирует уверенность, покровительство, но одновременно и безапелляционность, приказной тон. В другое время, например, общаясь со своими родителями, он сам занимает позицию Ребенка.

При общении с коллегами обычно стремятся занять позицию Взрослого, предусматривающую спокойный тон, выдержку, солидность, ответственность за свои поступки, равноправие в общении.

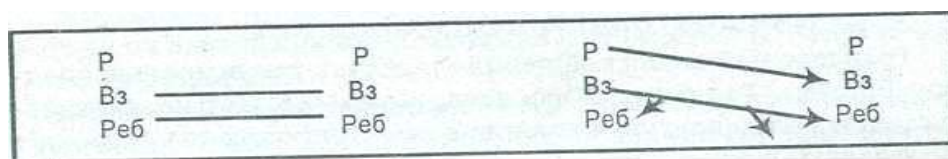
С позиции Родителя «играются» роли старого отца, старшей сестры, внимательного супруга, педагога, врача, начальника, продавца, говорящего «Зайдите завтра». С позиции Ребенка — роли молодого специалиста, аспиранта — соискателя, артиста — любимца публики. С позиции Взрослого — роли соседа, случайного попутчика, сослуживца, знающего себе цену, и др.

В позиции Родителя могут быть две разновидности: 1) «карающий Родитель» — указывает, приказывает, критикует, карает за непослушание и ошибки; 2) «опекающий Родитель» — советует в мягкой форме, защищает, опекает, помогает, поддерживает, сочувствует, жалеет, заботится, прощает ошибки и обиды.

В позиции Ребенка выделяют: «послушного Ребенка» и «бунтующего Ребенка» («Не хочу. Не буду, отстаньте! А тебе какое дело? Как хочу, так и буду делать!» и т. п.).

Наиболее успешным и эффективным является общение двух собеседников с позиции Взрослых; могут друг друга понять и два Ребенка.

Трансакция – это единица взаимодействия партнеров по общению, сопровождаемая заданием позиций каждого (изображается стрелкой, идущей от выбранной позиции одного собеседника к предполагаемой позиции другого участника общения).



Общение Родителя и Взрослого динамично: либо Взрослый своим спокойным, независимым, ответственным поведением собьет спесь с Родителя и переведет его в равноправную «взрослую» позицию, либо Родитель сумеет подавить собеседника и перевести его в позицию подчиняющегося или бунтующего Ребенка.

Общение Взрослого и Ребенка столь же динамично: либо Взрослый сумеет побудить ребенка серьезно и ответственно отнестись к обсуждаемой проблеме и перейти в позицию Взрослого, либо беспомощность Ребенка спровоцирует переход Взрослого к позиции «опекающего Родителя».

Общение Родителя и Ребенка взаимодополняемо, поэтому часто реализуется в общении, хотя может носить как спокойный характер («послушный Ребенок»), так и конфликтный характер («бунтующий Ребенок»).

Встречаются замаскированные виды общения, где внешний (социальный) уровень общения не совпадает и маскирует истинный психологический уровень общения.

Например, общение продавца и покупателя может внешне носить равноправный характер двух Взрослых, а фактически диалог продавца («Вещь хорошая, но дорогая») и покупателя («Именно это я и возьму») был на уровне Родитель (продавец) и Ребенок (покупатель).

### **Вербальные и невербальные средства общения**

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам: речевой (вербальный — от латинского слова устный, словесный) и неречевой (невербальный) каналы общения. Речь как средство общения одновременно выступает и как источник информации, и как способ воздействия на собеседника.

#### **В структуру речевого общения входят:**

1. **Значение и смысл слов, фраз** («Разум человека проявляется в ясности его речи»). Играет важную роль точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации.

2. **Речевые звуковые явления:** темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр



(раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.

**3. Выразительные качества голоса:** характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыкание, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки — это кашель; нулевые звуки — паузы, а также звуки назализации — «хм», «э-э-э» и др.

Исследования показывают, что в ежедневном акте коммуникации человека слова составляют 7 %, звуки интонации — 38 %, неречевое взаимодействие — 53 %.

**Невербальные средства общения изучают следующие науки:**

**1. Кинестика** изучает внешние проявления человеческих чувств и эмоций; мимика изучает движение мышц лица, жестика исследует жестовые движения отдельных частей тела, пантомимика изучает моторику всего тела: позы, осанку, поклоны, походку.

**2. Таксика** изучает прикосновение в ситуации общения: рукопожатие, поцелуй, дотрагивание, поглаживание, отталкивание и пр.

**3. Проксемика** исследует расположение людей в пространстве при общении. Выделяют следующие зоны дистанции в человеческом контакте:

- **интимная зона (15—45 см)** — в эту зону допускаются лишь близкие, хорошо знакомые люди; для этой зоны характерны доверительность, негромкий голос в общении, тактильный контакт, прикосновение. Исследования показывают, что нарушение интимной зоны влечет определенные физиологические изменения в организме: учащение биения сердца, повышенное выделения адреналина, прилив крови к голове и пр. Преждевременное вторжение в интимную зону в процессе общения всегда воспринимается собеседником как покушение на его неприкосновенность;

- **личная, или персональная зона (45—120 см)** для обыденной беседы с друзьями и коллегами предполагает только визуально-зрительный контакт между партнерами, поддерживающими разговор;

- **социальная зона (120—400 см)** обычно соблюдается во время официальных встреч в кабинетах, преподавательских и других служебных помещениях, как правило, с теми, кого не очень знают;

- **публичная зона (свыше 400 см)** подразумевает общение с большой группой людей — в лекционной аудитории, на митинге и пр.

**Мимика** — движения мышц лица, отражающие внутреннее эмоциональное состояние, — способна дать истинную информацию о том, что переживает человек. Мимические выражения несут более 70% информации, т. е. глаза, взгляд, лицо человека способны сказать больше, чем произнесенные слова. Так, замечено, что человек пытается скрыть свою информацию (или лжет), если его глаза встречаются с глазами партнера менее 1/3 времени разговора.

По своей специфике взгляд может быть:

1. деловым, когда он фиксируется в районе лба собеседника, это предполагает создание серьезной атмосферы делового партнерства;

2. светским, когда взгляд опускается ниже уровня глаз собеседника (до уровня губ) — это способствует созданию атмосферы светского непринужденного общения;

3. интимным, когда взгляд направлен не в глаза собеседника, а ниже лица — на другие части тела до уровня груди. Специалисты утверждают, что такой взгляд говорит о большей заинтересованности друг другом в общении; взгляд искоса — говорит о критическом или подозрительном отношении к собеседнику.

Лоб, брови, рот, глаза, нос, подбородок — эти части лица выражают основные человеческие эмоции: страдание, гнев, радость, удивление, страх, отвращение, счастье, интерес, печаль и т.п. Причем, легче всего распознаются положительные эмоции: радость, любовь, удивление; труднее воспринимаются человеком отрицательные эмоции — печаль, гнев, отвращение. Важно заметить, что основную познавательную нагрузку в ситуации распознавания истинных чувств человека несут брови и губы.

**Жесты при общении несут много информации;** в языке жестов, как и в речевом, есть слова, предложения. Богатейший «алфавит» жестов можно разбить на шесть групп:

1. **Жесты-иллюстраторы** — это жесты сообщения: указатели («указывающий перст»), пиктографы, т. е. образные картины изображения («вот такого размера и конфигурации»); кинетографы — движения телом; жесты-«биты» (жесты-«отмашки»); идеографы, т. е. своеобразные движения руками, соединяющие воображаемые предметы.

2. **Жесты-регуляторы** — это жесты, выражающие отношение говорящего к чему-либо. К ним относят улыбку, кивок, направление взгляда, целенаправленные движения руками.

3. **Жесты-эмблемы** — это своеобразные заменители слов или фраз в общении. Например, сжатые руки на манер рукопожатия на уровне руки означают во многих случаях — «здравствуйте», а поднятые над головой — «до свидания».

4. **Жесты-адапторы** — это специфические привычки человека, связанные с движениями рук. Это могут быть: а) почесывания, подергивания отдельных частей тела; б) касания, пошлепывания партнера; в) поглаживание, перебирание отдельных предметов, находящихся под рукой (карандаш, пуговица и т. п.).

5. **Жесты-афффекторы** — жесты, выражающие через движения тела и мышцы лица определенные эмоции. Существуют и микрожесты: движения глаз, покраснение щек, увеличенное количество миганий в минуту, подергивания губ и пр.

Практика показывает, что, когда люди хотят показать свои чувства, они обращаются к жестикуляции. Вот почему для проницательного человека важно приобрести умение понимать ложные, притворные жесты. Особенность этих жестов заключается в следующем: они преувеличивают слабые волнения (демонстрация усиления движений руками и корпусом); подавляют сильные волнения (благодаря ограничению таких движений);

эти ложные движения, как правило, начинаются с конечностей и заканчиваются на лице.

**При общении часто возникают следующие виды жестов:**

- **жесты оценки** — почесывание подбородка; вытягивание указательного пальца вдоль щеки; вставание, прохаживание и др. (человек оценивает информацию);

- **жесты уверенности** — соединение пальцев в купол пирамиды; раскачивание на стуле;

- **жесты нервозности и неуверенности** — переплетенные пальцы рук; пощипывание ладони; постукивание по столу пальцами; трогание спинки стула перед тем, как на него сесть и др.;

- **жесты самоконтроля** — руки заведены за спину, одна при этом сжимает другую; поза человека, сидящего на стуле и вцепившегося руками в подлокотник, и др.;

- **жесты ожидания** — потирание ладоней; медленное вытирание влажных ладоней о ткань;

- **жесты отрицания** — сложенные руки на груди; отклоненный назад корпус; скрещенные руки; дотрагивание до кончика носа и др.;

- **жесты расположения** — прикладывание руки к груди; прерывистое прикосновение к собеседнику и др.;

- **жесты доминирования** — жесты, связанные с выставлением больших пальцев напоказ, резкие взмахи сверху вниз и др.;

- **жесты неискренности** — «прикрытие рукой рта»; «прикосновение к носу» как более утонченная форма прикрывания рта, говорящая либо о лжи, либо о сомнении в чем-то; поворот корпуса в сторону от собеседника, «бегающий взгляд» и др. (Цит. по: Л. Д. Столяренко «Основы психологии», 2003).

Таким образом, умение понимать популярные жесты (жесты собственности, ухаживания, зеркальные жесты, жесты-поклоны и др.) позволит лучше разбираться в людях (Дж. Ниренберг, Г. Калеро, 1990). Нужно помнить, что по одному жесту нельзя судить о поведении партнёра по общению. Жесты несут информацию о поведении человека в контексте той или иной ситуации.

**Вопросы для самоконтроля:**

- 1 Раскройте функции общения.
- 2 Что входит в структуру речевого общения.
- 3 Охарактеризуйте невербальный канал общения. Приведите примеры.

## **Тема 2 Сущность и структура педагогического общения. Основные функции общения в педагогическом процессе**

- 1 Основные понятия педагогического общения
- 2 Единицы педагогического общения
- 3 Монолог и диалог в педагогическом общении

Педагогическое общение — специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

**Педагогическое общение** — совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им. Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся. У педагогов с центрацией «я—другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме. Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «преподаватель—студент».

### **Сущность и структура педагогического общения**

Успех педагогической деятельности в значительной мере зависит от характера взаимоотношений, сложившихся между учителем и обучаемыми. В совместной работе учителя и учащихся культура общения, внимание к ученику способствуют созданию творческой обстановки на уроках. Выбор оптимальных методов и средств ведения урока, развитие мышления, речи школьников, навыков рационального учебного труда обуславливает достаточно высокий уровень активной познавательной деятельности. Педагог является образцом для детей. Он решает воспитательные задачи, формирует личность школьника. Психологическая совместимость между

учителем и учащимся — одно из условий эффективности учебного процесса и внутригрупповой деятельности. Педагог всегда должен быть выдержанным (уметь владеть собой в любой обстановке), требовательным к самому себе, разумно взыскательным к учащимся. На практике это нелегко. Конфликт создаёт потенциальные возможности для наиболее действенных решений, для проявления индивидуальности учителя, его воли, самообладания и находчивости.

Под оптимальным педагогическим общением понимается такое общение педагога (и шире — педагогического коллектива) с обучающимися в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в ученическом коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя. Содержание и уровень развития профессионального общения учителя предопределяются содержанием его педагогической деятельности. Чем более содержательной по объему, характеру является педагогическая деятельность, тем более многогранным, разнообразным выступает общение, т.е. педагогическая деятельность предопределяет границы и способы общения. Она задает направленность, характеры и виды общения.

*Профессиональная культура общения учителя — это* социально значимый показатель его способностей, умений осуществлять свои взаимоотношения с другими людьми, мера его способности и умения воспринимать, понимать, усваивать, передавать содержание мыслей, чувств, стремлений в процессе решения поставленных педагогической деятельностью конкретных задач обучения и воспитания. В. С. Грехнев рассматривает педагогическое общение как вид духовного производства, который в свое содержание обязательно включает как передачу (ретрансляцию) знаний, умений, навыков на основе их творческого преподнесения, так и создание постоянно нового — формирование творческой личности человека, его воспитание. Если учитель, имея дело каждый раз с новым, индивидуально особенным материалом — сознанием каждого отдельного человека, детей разного возраста и пола, с их разной психологией, средой семейного воспитания — не умеет, не способен выстроить с учетом этих особенностей свои взаимоотношения с ними, чтобы решить задачи формирования, научения и воспитания (или перевоспитания) личности человека, то в этом случае вряд ли вообще можно говорить о сколько-нибудь профессиональной культуре общения.

*Важнейшим признаком профессионализма учителя* является его способность, используя те или иные формы и приемы обучения и воспитания учащихся, выражать свое личное (особое) отношение к каждому из них. Умение разбираться в учениках, верно оценивать их поступки, способность адекватно откликаться на их поведение, выбирать систему

методов воспитания, которые наилучшим образом отвечают их индивидуальным особенностям, — показатель профессионализма учителя. Естественно, овладеть всем арсеналом гибких средств индивидуального подхода в педагогической деятельности учитель сможет, если его общение станет одновременно и постоянным процессом познания интересов, вкусов, характера своих учеников.

Проведенный анализ содержания, функций и внутренней структуры (уровней) вербального общения в целом позволяет с этих же позиций в этих же терминах определить и педагогическое общение. Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников. Это — личностно и социально ориентированное взаимодействие. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. Функционально — это контактное (дистантное), информационное, побудительное, координационное взаимодействие, устанавливающее отношения всех субъектов образовательного процесса. Оно характеризуется полиобъектной направленностью, полиинформативностью, высокой степенью репрезентативности. Образующийся в нем специфический синтез всех его основных характеристик выражается в новом качественном содержании взаимодействия субъектов образовательного процесса, определяемого особенностями той системы отношений или «педагогической системы», в которой они находятся. Как отмечает Н. В. Кузьмина, педагогическая система — понятие общественно-историческое и каждый исторический тип педагогической системы направлен на достижение определенных государственных, педагогических и исторических целей. Эта система осуществляет организуемое педагогическим коллективом (как своим важнейшим элементом) обучение и воспитание личности обучающегося в процессе целенаправленного, систематического и длительного воздействия на него. Педагогическая система имеет свои цели, задачи, содержание, структуру и, что особенно важно для дальнейшего анализа общения, разные единицы: структурные, функциональные, содержательные.

### ***Направленность педагогического общения***

Специфика педагогического общения проявляется в его полиобъектной направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и, что является основным для самой педагогической системы, на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется по меньшей мере тройной направленностью: на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения). В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Учитель (преподаватель), работая с одним обучающимся над

освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в классе, и наоборот, работая с классом, т.е. фронтально, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения, выявляясь всей совокупностью названных характеристик, выражается в органическом сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения. При этом педагогическое общение, включающее все перечисленные элементы, не является аддитивным образованием — оно имеет принципиально новое качество (Л. А. Хараева).

### *Специфика педагогического общения*

Второе качество педагогического общения обуславливается, прежде всего, его обучающей функцией, которая включает в себя воспитывающую функцию, поскольку образовательный процесс, как уже отмечалось, имеет воспитывающий и развивающий характер. Обучающая функция общения, по А. А. Брудному, может быть соотнесена в общем плане с трансляционной. Обучающая функция — как проявление трансляционной, которая присуща всем формам научения человека (в игре, в повседневном бытовом взаимодействии с другими людьми), реализуется в специально организованном процессе любого уровня образовательной системы — дошкольном, школьном, вузовском. Хотя обучающая функция педагогического общения является ведущей, она не самодовлеющая: это органичная часть многостороннего взаимодействия учителя — учеников, учеников между собой. В то же время педагогическое общение отражает и специфику характера взаимодействия людей, описываемого схемой «Человек—Человек», по Е. А. Климову. Напомним, что эта схема определяет любое профессиональное взаимодействие учителя и учеников, работников бытового обслуживания и клиентов, врача и пациентов, психотерапевта и клиентов и т.д. Педагогическое общение имеет сходные со всеми видами названных выше взаимодействий черты, однако ближе всего оно к общению психотерапевта и клиента. Не менее существенна и отмеченная К. Роджерсом функция облегчения, фасилитации общения, являющаяся также общей для этих видов взаимодействия. Эта функция столь важна, что К. Роджерс называет учителя, прежде всего, фасилитатором общения. Это означает, что учитель помогает ученику выразить себя, выразить то положительное, что в нём есть. Заинтересованность педагога в успехе ученика, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера общения облегчает педагогическое взаимодействие, способствует самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию. Таким образом, говоря о педагогическом общении, отметим наличие в нём наряду с обучающей, воспитывающей и фасилитативной функции.

### *Единицы педагогического общения*

При анализе педагогического общения необходимо разграничивать понятия педагогической и собственно коммуникативной единиц общения. При всей их нерасторжимости это разные явления: первое реализуется посредством второго. Адекватность коммуникативной задачи задаче педагогической, избранной методике воздействия, — непереносимое условие продуктивности процесса общения и педагогического воздействия в целом. Педагогическая задача связана с освоением обучающимися определенного учебного материала (например, объяснения, интерпретации, систематизации этого материала, организации выработки обобщенных способов действий и т.д.), тогда как коммуникативная задача — это ответ на вопрос, как, какими средствами воздействия на обучающихся это можно осуществить эффективнее. Здесь же возникает вопрос о речевых действиях, реализующих определенную коммуникативную задачу в разных условиях педагогического общения, к которым относится характер педагогической ситуации и коммуникативного акта.

Педагогическая ситуация рассматривается в контексте единицы определения учебного процесса — урока, занятия. Она характеризуется целью, задачами, этапами урока, его содержанием, характером взаимодействия субъектов учебно-педагогической совместной деятельности и т.д. В зависимости от основания, можно по-разному классифицировать педагогические ситуации. По форме отношения она может быть деловой (личной), официальной (неофициальной), формальной (неформальной). По этапам, частям урока (занятия) педагогическая ситуация может быть ситуацией ознакомления с учебным материалом (ориентация в нем, осмысление, уяснение и т.д.), тренировки (выработки обобщенных способов действия), контроля и оценки способов действия, контроля и оценки освоенного знания способов действия. По динамике сотрудничества могут быть определены ситуации вхождения, работы с партнерами, выхода из сотрудничества, его завершения. По характеру учебного взаимодействия — это могут быть ситуации сотрудничества, соперничества, конфликта, конфронтации (противостояния). По характеру решаемых учебных задач ситуация может быть нейтральной или проблемной.

По формальному критерию расположения участников учебного взаимодействия ее определяют, как ситуацию интимного общения; личного, социального и публичного. Очевидно, что могут быть выбраны и другие более частные основания для дифференциации ситуации педагогического общения. Каждая ситуация осуществляется определенными коммуникативными актами, в виде коммуникативных задач, при помощи определенных речевых действий. И здесь можно отметить, что в общении вообще и педагогическом общении в частности выделяются структурные и функциональные единицы, в качестве которых выступают коммуникативные акты, и коммуникативные задачи.



Структурная единица общения рассматривается авторами по-разному. Так, А. К. Маркова считает, что структурной единицей деятельности общения является действие построения высказывания. Но в такой единице учитывается только говорящий и не включается действие слушающего (слушающих) в общем процессе общения. Можно полагать, что это противоречие снимается, если структурной единицей общения как формы двустороннего взаимодействия является коммуникативный акт как минимальная, не разложимая далее единица. Правда, активный двусторонний сопряженный характер этого взаимодействия часто является только декларируемым теоретическим постулатом коммуникативных теорий. Практически все схемы общения сводятся к схеме «говорящий (первый партнер) — слушающий (второй партнер)» ( $G_1 \rightarrow C_2$ ), т.е. к схеме однонаправленного, одностороннего коммуникативного акта, который может рассматриваться только как часть двустороннего акта общения. Если же представить общение действительно как процесс обмена мыслями, как систему «сопряженных актов», то его схема должна выглядеть как  $G_1 \leftrightarrow G_2$ , где взаимопонимание, являющееся функцией ( $G_1 \rightarrow C_2$ ) и ( $G_2 \leftrightarrow C_1$ ), рассматривается в качестве условия общения. Это положение впервые было высказано М. М. Бахтиным, определившим диалог как реальную единицу речи.

Говоря далее об общении, и в частности о педагогическом общении, будем иметь в виду его конкретное воплощение в структурной единице — коммуникативном акте: говорящий /учитель (преподаватель) или ученик (студент)/ — слушающий /ученик (студент) или учитель (преподаватель)/. Важно подчеркнуть, что, определяя структуру коммуникативного акта, мы сознательно фиксируем только субъектов активного взаимодействия, хотя известно, что в эту структуру включаются от трех-четырех (Н. С. Трубецкой, А. Гардинер) до шести-семи элементов (Р. О. Якобсон, В. А. Артемов и др.). В предложенной В. А. Артемовым коммуникативной теории речи, наряду с ранее известными блоками коммуникативной схемы, такими как источник информации (говорящий), посылаемое сообщение, приемник (слушающий), канал связи, получаемое сообщение, намечается новый блок — речевой поступок. Отметим, что и в первом (Р. О. Якобсон), и во втором (В. А. Артемов) случае общение рассматривается на основе коммуникативно-информационного подхода.

### ***Уровневая структура общения***

Связь разных сторон (функций) общения, их динамика наиболее явно прослеживаются в уровневой схеме общения, предложенной Я. Яноушеком (1981). На первом уровне этой схемы коммуникация представляет собой прежде всего передачу и принятие информации, ее кодирование и декодирование, осуществляющие выравнивание различий, имеющих в исходной информированности вступивших в контакт индивидов. Однако уже на этом уровне коммуникация не сводится только к передаче и принятию информации, в скрытом виде она включает и взаимное отношение

участников. Так, со стороны говорящего имеет место антиципация (предвосхищение) того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь реципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т.п. Непосредственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет.

Коммуникация приобретает явно взаимный характер *на втором уровне*, где она представляет собой взаимную передачу и принятие значений участниками. На этом уровне коммуникация непосредственно связана с их совместной деятельностью по решению общей задачи, которая ведет к некоторой дифференциации функций не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Последняя в этом случае может принимать характер информирования, спрашивания, обучения, инструктажа и т.д., обеспечивая слаженность совместной работы. Обмен знаниями, соображениями, решениями, на который данная коммуникация направлена, подчинен здесь совместному решению задачи — получению нужных сведений, усвоению учебного материала, открытию новых знаний, передаче приказа и т.д.

*На третьем уровне* на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно: стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, даже когда с ним не соглашаются и т.д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдельные участники вступают в коммуникацию. Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных отношений.

Функциональной единицей общения является коммуникативная задача, которая функционирует внутри коммуникативного акта. Согласно В. А. Кан-Калику, при построении коммуникативной задачи исходными пунктами являются: педагогическая задача, уровень педагогического общения учителя и класса, учет индивидуальных особенностей обучающихся, учет собственных индивидуальных особенностей, учет методов работы. По определению М. И. Лисиной, задача общения (или коммуникативная задача) — это та цель, на достижение которой в данных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Задачу общения определяют внутренние и внешние условия (уровень развития потребности в общении, прошлый опыт взаимодействия с людьми, ситуация взаимодействия, характер ближайшего по времени воздействия партнера). Задача в свою очередь определяет характер действия общения.

Выделим особенности коммуникативной задачи как функциональной единицы общения. Во-первых, согласно М. И. Лисиной, она выполняет роль побудителя ответного речевого или неречевого действия. Во-вторых, коммуникативная задача есть продуктивно-рецептивная единица, т.е. она

включает речевую деятельность (действия) как говорящего, так и слушающего.

С позиции говорящего (например, с позиции учителя) могут быть выделены следующие группы коммуникативных задач: 1) передача (сообщение) информации, 2) затребование, запрос информации, 3) побуждение к действию (вербальному или невербальному) и 4) выражение отношения к вербальному или невербальному действию партнера педагогического общения (в рассматриваемом случае — ученика). Коммуникативные задачи каждой из этих групп решаются посредством множества речевых действий.

В целом ряде работ (А. В. Вельский, В. А. Артемов, Л. Д. Ревтова, В. И. Кадомцев и др.) были сделаны попытки классифицировать все многообразие речевых действий (речевых задач) «сообщения» и «побуждения». Поскольку эти исследования были в основном направлены на изучение интонационной формы выражения коммуникативных задач, то их названия и отражают четыре коммуникативных (интонационных) типа: повествование, вопрос, побуждение и восклицание (В. А. Артемов). Соответственно общая коммуникативная задача говорящего «сообщить» определена как повествование, которое представляют по меньшей мере одиннадцать разновидностей: собственно, повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт, рассказ, сказка. Еще шире спектр речевого действия — побуждения. По данным А. В. Вельского, В. А. Артемова, в него входят не менее шестнадцати разновидностей, перечисленных в убывающей по силе последовательности: приказ, команда, требование, приказание, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, призыв, совет, желание, приглашение, просьба, увещание, мольба.

Исследователями выделены коммуникативные задачи (действия) говорящего (например, сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос и др.), которые несут наибольшую функциональную нагрузку в педагогическом общении. Коммуникативные задачи говорящего более изучены, чем коммуникативные задачи слушателя. С позиции слушающего в условиях педагогического общения были выделены следующие коммуникативные задачи: «понять», «запомнить», «выучить», «усвоить», «сделать вывод», «ответить», «опровергнуть», «доказать». Очевидно, что эти задачи неоднородны: одни сложнее («доказать»), другие проще («запомнить»). Каждая из них связана с одной из трех установок слушающего: познавательной, мнемической или коммуникативной. Именно коммуникативная установка — «принять сообщение и передать другому» — обеспечивает во всех возрастных группах максимальное сохранение воспринятого материала (Т. А. Стежко). Это должно быть учтено учителем при организации общения, обучения и формулировании им учебно-речевых инструкций, заданий. Соответственно коммуникативная задача как функциональная единица коммуникативного акта, выступающего в качестве

структурной единицы общения, рассматривается как двусторонняя единица общения, реализуемая как говорящим, так и слушающим.

Исследователями выделены четыре группы функций (с их внутригрупповой детализацией): 1) стимулирующие; 2) реагирующие, которые включают: а) оценочные и б) корригирующие; 3) контролирующие; 4) организующие, которые включают а) направляющие внимание учащегося на восприятие, запоминание и воспроизведение, б) обеспечивающие готовность учащегося к предстоящей работе с текстом, картинкой, фильмом и т.д., в) указывающие на последовательность и качество выполнения заданий, инструкций, г) организующие хоровую, парную, групповую, индивидуальную работу на уроке, д) регулирующие порядок, дисциплину учащегося на уроке (С. Я. Ромашина).

Достаточно большой интерес представляет рассмотрение самого стиля общения, вызываемого и требуемого самим характером учебного сотрудничества, в котором ставится и решается совместно с учителем проблема, мыслительная задача. В стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя, б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, в) творческая индивидуальность педагога, г) особенности ученического коллектива. Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае — педагогического.

Отмечается, что стиль общения самого преподавателя (учителя) должны отличать: 1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена; 2) наличие эмпатии — умения поставить себя на место ученика, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее, не «postfactum»; 3) доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе ученика; 4) рефлексия — непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс.

Проведенный анализ общения позволяет говорить:

— о педагогическом общении как форме учебного взаимодействия, сотрудничества педагога (преподавателя) и учеников (студентов);

— о представленности в педагогическом общении одновременно трех его сторон — коммуникативной, интерактивной и перцептивной;

— о наибольшей выраженности второго и третьего, по Я. Яноушеку, уровней коммуникации в педагогическом общении;

— о широкой представленности в педагогическом общении (наряду с вербальными, и других средств) — изобразительных, кинетических, символических.

Таким образом, общение представляет многостороннее и многофункциональное явление, характер которого определяет и само

взаимодействие. На основе анализа различных подходов к рассмотрению общения наиболее адекватным оказывается деятельностный демократический, дружеский стиль общения (Цит. по: И. А. Зимняя «Педагогическая психология»).

### **Диалог и монолог в педагогическом общении**

Следует отметить диаметрально противоположность монологической и диалогической форм педагогического общения.

В первом случае существуют субъект-объектные отношения, где объектом является ученик, студент, класс, группа.

Во втором — субъект-субъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие — учиться и развиваться под его руководством.

Педагогическое сотрудничество — двусторонний процесс, основанный на взаимодействии «преподаватель — студент», успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого.

1. Педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению.

2. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений.

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Анализируя реальную работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения:

- высокий — характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.;
- средний;
- низкий — отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам, хорошо изученным Б. Г. Ананьевым. Эти воздействия можно разделить на два вида:

- положительные — одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;
- отрицательные — замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

**Педагогический такт** — это способность применить «скрытую форму педагогической активности», стимулировать активность самого учащегося, влиять на него не прямо, а косвенно, побуждать к тому, чтобы он сам проанализировал свой поступок и пришел к правильному решению как бы самостоятельно, не замечая педагогической преднамеренности ситуации, в которую поставлен.

Важным условием соблюдения педагогического такта является культура речи учителя. Через ее призму можно проследить и стиль, и характер совместной деятельности учителя и учащихся. Речевая деятельность, как отмечает Г. И. Щукина, — показатель важнейших сторон всей работы учителя: эрудиции и методического мастерства, личностных особенностей, оказывающих немаловажное влияние на учебный процесс; характера общения с учениками, раскрывающего проявления педагогического такта — обязательного условия педагогической деятельности и критерия профессиональной пригодности учителя; отношении к учащимся, его контакта с ними, понимания и желания видеть в них своих помощников, соратников, активных, самостоятельных участников учебно-воспитательного процесса, заинтересованных вместе с ним в успешном ходе и результатах обучения. На уроках школьники постоянно приобретают новые знания, обмениваются суждениями, взглядами. И все это осуществляется посредством речевой деятельности и обычно в таких формах, как монологическая и диалогическая.

Основным психолого-педагогическим подходом к диалогическому общению, является личностно-гуманный. Суть его отражена в работах А. Амонашвили и заключается в том, чтобы сделать ребенка соратником учителя, настроить его на педагогическое сотрудничество, сохранить за ним чувство свободного выбора. Очень важна позиция учителя. Он не просто передает знания, но, прежде всего, создает атмосферу чуткости, дружелюбия, взаимного уважения, сопереживания, радости и в этой обстановке, самой благоприятной для свободного проявления внутренних сил каждого школьника, осуществляет процесс обучения и воспитания. В такой ситуации школьники охотно и с интересом высказываются сами и внимательно слушают товарищей; эффективность обучения и воспитания повышается за счет улучшения психологического климата на уроках и внеклассных мероприятиях; высказывания учащихся, их сообщения естественны; ученики приобретают навыки общения и совместной деятельности. Культура диалога состоит в том, чтобы преодолевать, смягчать трудность общения, возникающую из-за различий в уровне подготовки, способностей, характера; помогать ученикам обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров учителя.

Важным показателем культуры диалога является соблюдение следующих условий: восприятие несогласия учащихся как естественной реакции, следствия критического отношения к информации; децентрация, т.е. восприятие спорного вопроса глазами оппонента; учет глубинных мотивов конфронтации учащихся (потребности в личном самоутверждении,

повышении статуса в среде сверстников, обиды, эмоционального возбуждения, состояния психологического дискомфорта); выражение доброжелательности по отношению к оппоненту, невзирая на его репутацию и статус; подчеркнутая корректность в острые моменты конфронтации; заинтересованность и уважительное отношение к любой точке зрения, даже абсурдной, забота о сохранении и повышении престижа каждого учащегося; критическая оценка конкретных действий, а не личности в целом; контроль за эмоциональной тональностью спора, чтобы предупредить его перерастание в ссору; при отстаивании своего мнения использование общепринятых этикетных норм, готовность признать ошибки, извиниться за оплошность; стимулирование самооценки учащихся; дисциплинирование с помощью косвенных воздействий — шутки, переключения внимания и пр.

Показателями низкой культуры диалога с учащимися можно считать следующие: ограничение свободы выражения мнений, особенно не совпадающих с точкой зрения учителя; ориентация лишь на запланированные цели; акцентирование на том, что разъединяет с учащимися; мелочная нетерпимость, придирчивость; дисциплинирование путем нажима, прямого порицания; упреки; унижение достоинства; высмеивание; демонстрация своего превосходства; ссылка на свой жизненный опыт и статус как аргумент в дискуссии; менторство. Характерными признаками учительского доминирования в диалоге являются: злоупотребление длительными и громогласными высказываниями; навязывание собственного мнения; нетерпимость к инакомыслию и т.д.

В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении — со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании — со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения «учитель — ученики». Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей,

стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

**Таблица 1 – Диалог и монолог в педагогическом общении**

<b>Монолог</b>	<b>Диалог</b>
1. Статусное доминирование, «субъект-объектные» отношения.	1. Личностное равенство, «субъект-субъектные» отношения.
2. Эгоцентризм, сосредоточение на собственных потребностях, целях и задачах.	2. Центрация не только на своих потребностях, но и на потребностях учащихся, их конвергенция.
3. Принуждение учащихся посредством скрытого манипулирования или открытой агрессии.	3. Накопление потенциала согласия и сотрудничества.
4. Догматизм, трансляция норм и знаний, подлежащих безоговорочному копированию и усвоению.	4. Свобода дискуссии, передача норм и знаний как личностно пережитого опыта, требующего индивидуального осмысления.
5. Ригидность и стереотипность методов и приемов воздействия. Преобладание дисциплинарных приемов.	5. Стремление к творчеству, личностному и профессиональному росту, импровизационность, экспериментирование. Преобладание приемов, организующих самостоятельную деятельность учащихся.
6. Субъективизм и жесткая поляризация оценок, узкий спектр критериев оценки.	6. Стремление к объективному контролю результатов деятельности учащихся, индивидуальному подходу и учету полимотивированности их поступков.

Например, процесс общения преподавателя со студентами может складываться в двух крайних вариантах: 1) взаимопонимание, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга и 2) разлад, отчужденность, неспособность понять и предугадать поведение друг друга, появление конфликтов.

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии, к наблюдательности, «сенсорной остроте», установлению «раппорта» и умению учитывать репрезентативную систему собеседника, от умения слушать, понимать студента, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального



заражения, изменения стилей и позиций общения, от умения преодолевать манипуляция и конфликты. Важную роль играют психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия.

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

- приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении);
- создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями;
- одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;
- одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или товарищам;
- поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;
- создание щадящих условий при ответе студента с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- недопущение действий со стороны отдельных студентов, подавляющих творческую активность товарищей на занятии.

Приемы оказания коммуникативной поддержки в процессе общения:

- оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний;
- разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения;
- обучение (прямое и косвенное) коммуникативным приемам, технике выступления и общения;
- подчеркнуто позитивная критика (если такая необходима) поведения студента в диалоге с преподавателем;
- демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к студентам, поддержка их стремления к участию в диалоге с преподавателем;
- оперативное предоставление студентам возможности «оправдать нетерпение поднятой руки»;
- предоставление студентам возможности сориентироваться в ситуации, «собраться с мыслями».

Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности студентов:

- прямое побуждение студентов к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;
- мотивирование перед группой поощрений студентов за проявленную инициативу;
- критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;
- «игровая провокация» и др.

В настоящее время необходимо осуществить переход от информационно-объяснительного обучения студентов к деятельному, развивающему. Важными становятся не только усвоенные знания, но и способы усвоения, мышления и учебной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студента. А этого можно добиться только при условии демократичности методов обучения, раскрепощения студентов, разрушения искусственных барьеров между преподавателями и студентами. Развивающее обучение предполагает переход от типичной для традиционного обучения схемы «услышал — запомнил — пересказал» к схеме «познал путем поиска вместе с преподавателем и товарищами — осмыслил — запомнил — способен оформить свою мысль словами — умею применить полученные знания в жизни».

### **Основные функции общения в педагогическом процессе:**

- **конструктивная** — педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;

- **организационная** — организация совместной учебной деятельности преподавателя и студента, взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной деятельности;

- **коммуникативно-стимулирующая** — сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомленность студентов о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;

- **информационно-обучающая** — показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу студентов;

- **эмоционально-корректирующая** — реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности; доверительного общения между преподавателем и студентом;

- **контрольно-оценочная** — организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка с самоконтролем и самооценкой.

Наиболее распространенными являются пять причин, препятствующих установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми:

- педагог не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;

- студент не понимает своего преподавателя и потому не принимает его как наставника;

- действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам

поведения студента или сложившейся ситуации;

- преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;

- студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или, что еще серьезнее, — всего коллектива.

Таким образом, чем более содержательной по объему, характеру является педагогическая деятельность, тем более многогранным, разнообразным выступает общение, т.е. педагогическая деятельность предопределяет границы и способы общения. Она задает направленность, характеры и виды общения.

### ***Вопросы для самоконтроля:***

1. Как связаны информационная модель общения и субъектно-объектная схема обучения?

2. Что значит для педагога репрезентативная функция общения?

3. В чем разница между функциональной и структурной единицами общения?

4. Какова общая характеристика и специфика педагогического общения?

5. Всегда ли демократический стиль общения имеет положительный эффект в педагогическом взаимодействии?

### Тема 3 Педагог как субъект общения

- 1 Коммуникативная компетентность педагога
- 2 Причины негативной коммуникации
- 3 Барьеры педагогического общения
- 4 Синдром эмоционального выгорания

Представители научно-академического сообщества полагают, что компетенция – это предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности, а с точки зрения бизнес-практиков, профессиональные компетенции – это способность субъекта в профессиональной деятельности выполнять работу в соответствии с должностными требованиями. Обобщая вышесказанное, следует определить компетенцию как измеримую характеристику человека, которая позволяет ему быть эффективным в определённом виде деятельности.

Набор необходимых компетенций формирует профессиональную компетентность. На сегодняшний день в отечественной и зарубежной психологической науке накопилось достаточно определений, раскрывающих сущность понятия «компетентность». Несмотря на разницу в определениях данного понятия, общим является то, что компетентность рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту и относится к таким характеристикам, которые влияют на успешность исполнения работниками своих профессиональных ролей.

Под компетентностью понимается интегративная характеристика личности, представляющая собой целостную, системную совокупность качеств, необходимых для успешного выполнения деятельности, в определенных областях – это так называемые компетенции, а также способность эффективно разрешать проблемные ситуации и задачи, возникающие во всех других сферах ее жизнедеятельности.

Компетентность личности специалиста проявляется в профессиональной деятельности и профессиональном общении, следовательно, включает способности, знания, умения и навыки, необходимые для осуществления деятельности и общения в процессе этой деятельности. Конкретный выбор указанных показателей определяется сущностью профессиональной деятельности, ее содержанием.

Дискуссия по поводу необходимости выделения коммуникативной компетентности как самостоятельной единицы, обладающей определенным набором качественных характеристик, не угасает до сих пор. В большинстве научно-методических исследований коммуникативная компетентность рассматривается как составляющая профессиональной компетентности. Однако, учитывая полиструктурность и многоаспектность данного феномена, можно говорить о том, что коммуникативная грамотность, коммуникативная мобильность педагога становятся маркером конкурентоспособности образовательной организации в системе современных рыночных отношений.

Соответственно, изучение коммуникативной компетентности оказывается актуальным как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Коммуникативная компетентность, являясь неотъемлемой частью коммуникативной культуры, необходима всем без исключения людям, а в ряде профессий она становится профессионально значимой характеристикой личности. Высокий уровень компетентности требуется сегодня от специалистов во всех сферах общественной жизни. Психологическая подготовка специалистов нуждается в существенном совершенствовании, так как социальный заказ ориентирован на высокий уровень психологической культуры специалистов.

Итак, коммуникативная компетентность — это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии.

Понятие «коммуникативная компетентность» впервые было использовано А. А. Бодалевым и трактовалось, как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений).

В результате анализа работ различных авторов, изучающих коммуникативную компетентность, И.Н. Зотова делает вывод, что в структуру коммуникативной компетентности включаются достаточно разноплановые элементы. Вместе с тем, среди этого многообразия четко выделяются следующие компоненты:

- коммуникативные знания;
- коммуникативные умения;
- коммуникативные способности.

Коммуникативные знания - это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений и о том, какие методы эффективны именно в собственном исполнении, а какие - не эффективны.

Коммуникативные умения:

- умение организовывать текст сообщения в адекватную форму;
- речевые умения;
- умение гармонизировать внешние и внутренние проявления;
- умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры и др.

Выделяют группу интерактивных умений:

- умение строить общение на гуманной, демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу;
- умение самоконтроля и саморегуляции;
- умение организовывать сотрудничество;
- умение руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета;
- умения активного слушания.

Группа социально-перцептивных умений:

- умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении;
- умение распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения;
- умение составлять адекватный образ другого как личности, умения производить благоприятное впечатление.

Коммуникативные способности, как индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие ее быстрое и успешное осуществление.

В работах других исследователей вышеуказанные компоненты и составляющие коммуникативной компетентности рассматриваются в отдельности. Так же есть исследования, где составляющие коммуникативной компетентности рассматриваются под другим углом.

Исследуя понятие коммуникативной компетентности, В. А. Лабунская выделяет в нем три составляющие:

- точность (правильность) восприятия других людей;
- развитость невербальных средств общения;
- владение устной и письменной речью.

Ю. Н. Емельянов считает, что коммуникативная компетентность представляет собой совокупность следующих качеств:

- способность человека брать на себя и исполнять различные социальные роли;
- способность адаптироваться в социальных группах и ситуациях,
- умение свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения;
- способность организовывать и управлять «межличностным пространством» в процессе инициативного и активного общения с людьми;
- осознание своих ценностных ориентаций, потребностей;
- техники работы с людьми;
- перцептивные возможности.

Некоторые авторы считают, что основным фактором коммуникативной компетентности являются коммуникативные способности. Например, С. А. Езова считает, что коммуникативная компетентность включает способность человека применять знания, умения, личностные качества:

- в построении и передаче сообщения (содержания общения) посредством традиционного и виртуального взаимодействия;
- в выстраивании отношений;

- в выборе тактики поведения;
- в формах общения с партнером.

По мнению Е. В. Руденского коммуникативная компетентность складывается из способностей:

- давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
- социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
- осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

Анализ литературы позволил выделить в структуре коммуникативной компетентности следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Данные компоненты предстают в единстве, взаимодействуют друг с другом, влияют друг на друга.

Мотивационно-ценностный компонент - это готовность к проявлению компетентности, стремление к повышению коммуникативной компетентности, профессионального роста, саморазвитию.

Когнитивный компонент образуют знания об общении, о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, об операциональной (поведенческой) стороне общения.

Эмоциональный компонент включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров и связан, прежде всего, с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением реагировать на изменение состояния партнера и предвосхищать его. Именно эмоциональный фон создает ощущение психологически благоприятного или неблагоприятного, комфортного или дискомфортного общения.

Поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной компетентности.

Таким образом, коммуникативная компетентность представляет собой интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, проявляемое в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида. Несмотря на различие в понимании составляющих коммуникативной компетентности, все авторы сходятся во мнении, что по существу коммуникативная компетентность представляет собой способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми

Коммуникация — процесс двустороннего обмена информацией, ведущей к взаимному пониманию. Если не достигается взаимопонимание, то коммуникация не состоялась. Чтобы убедиться в успехе коммуникации,

необходимо иметь обратную связь о том, как люди вас поняли, как они воспринимают вас, как относятся к проблеме.

Причинами плохой коммуникации могут быть:

а) стереотипы — упрощенные мнения относительно отдельных лиц или ситуаций, в результате нет объективного анализа и понимания людей, ситуаций, проблем;

б) «предвзятые представления» — склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам, что ново, необычно («Мы верим тому, чему хотим верить»). Мы редко осознаем, что толкование событий другим человеком столь же законно, как и наше собственное;

в) плохие отношения между людьми, поскольку если отношение человека враждебное, то трудно его убедить в справедливости вашего взгляда;

г) отсутствие внимания и интереса собеседника, а интерес возникает, когда человек осознает значение информации для себя (с помощью этой информации можно получить желаемое или предупредить нежелательное развитие событий);

д) пренебрежение фактами, т. е. привычка делать выводы-заклучения при отсутствии достаточного числа фактов;

е) ошибки в построении высказываний: неправильный выбор слов, сложность сообщения, слабая убедительность, нелогичность и т. п.;

ж) неверный выбор стратегии и тактики общения.

Стратегии общения: 1) открытое — закрытое общение; 2) диалогическое — монологическое; 3) ролевое (исходя из социальной роли) — личностное (общение «по душам»).

Открытое общение — желание и умение выразить полно свою точку зрения и готовность учесть позиции других. Закрытое общение — нежелание либо неумение выразить понятно свою точку зрения, свое отношение, имеющуюся информацию.

Использование закрытых коммуникаций оправдано в случаях: 1) если есть значительная разница в степени предметной компетентности и бессмысленно тратить время и силы на поднятие компетентности «низкой стороны»; 2) в конфликтных ситуациях открытие своих чувств, планов противнику нецелесообразно.

Открытые коммуникации эффективны, если есть сопоставимость, но не тождественность предметных позиций (обмен мнениями, замыслами). «Одностороннее выпрашивание» — полужакрытая коммуникация, в которой человек пытается выяснить позиции другого человека и в то же время не раскрывает своей позиции. «Истерическое предъявление проблемы» — человек открыто выражает свои чувства, проблемы, обстоятельства, не интересуясь тем, желает ли другой человек «войти в чужие обстоятельства», слушать «излияния» (Л. Д. Столяренко).

Процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения и составляет то, что называют перцепцией. Поскольку человек вступает в общение всегда как личность,



постольку он и другим человеком-партнером по общению также воспринимается как личность. На основе внешней стороны поведения мы, по словам С. Л. Рубинштейна, как бы «читаем» другого человека, расшифровываем значение его внешних данных. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе общения. Во-первых, потому, что, познавая другого, формируется сам познающий индивид. Во-вторых, потому, что от меры точности «прочтения» другого человека зависит успех организации с ним согласованных действий.

Однако в процесс общения включены как минимум два человека, и каждый из них является активным субъектом. Следовательно, сопоставление себя с другим осуществляется как бы с двух сторон: каждый из партнеров уподобляет себя другому. Значит, при построении стратегии взаимодействия каждому приходится принимать в расчет не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает мои потребности, мотивы, установки. Все это приводит к тому, что анализ осознания себя через другого включает две стороны: идентификацию и рефлексия.

Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким приемом, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место.

Установлена тесная связь между идентификацией и другим близким по содержанию явлением — эмпатией. Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Только здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы.

**Эмпатия** — способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова.

Выделяют три уровня развития:

1. Первый уровень — низший: общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника;
2. Второй уровень — по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;
3. Третий уровень — отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

Логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей — рефлексия; она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о частных конкретных случаях взаимодействия; но часто и

обобщающие и частные выводы делаются на малом, ограниченном числе признаков, являются неверными и ригидными (т. е. не корректируются с учетом конкретных ситуаций).

Процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается мой внутренний мир.

Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. Основные из них таковы:

1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека.

2. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт.

3. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые люди, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его.

4. Безотчетное структурирование личности другого человека проявляется в том, что логически объединяются в целостный образ только строго определенные личностные черты, и тогда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается.

5. Эффект «ореола» проявляется в том, что первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности переносится на весь образ человека, а затем общее впечатление о человеке — на оценку его отдельных качеств. Если общее впечатление о человеке благоприятно, то его положительные черты переоцениваются, а недостатки либо не замечаются, либо оправдываются. И наоборот, если общее впечатление о человеке отрицательно, то даже благородные его поступки не замечаются или истолковываются превратно как своекорыстные.

6. Эффект «проецирования» проявляется в том, что другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния. Человек, воспринимая и оценивая людей, склонен логически предположить: «Все люди подобны мне» или «Другие противоположны мне». Упрямый подозрительный человек склонен видеть эти же качества характера у партнера по общению, даже если они объективно отсутствуют. Добрый, отзывчивый, честный человек, наоборот, может воспринять незнакомого через «розовые очки» и ошибиться.

Поэтому, если кто-то жалуется, какие, мол, все вокруг жестокие, жадные, нечестные, не исключено, что он судит по себе.

7. «Эффект первичности» проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация о человеке или событии, является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. И если даже потом вы получите информацию, которая будет опровергать первичную информацию, все равно помнить и учитывать вы больше будете первичную информацию. На восприятие другого влияет и настроение самого человека: если оно мрачное (например, из-за плохого самочувствия) в первом впечатлении о человеке могут преобладать негативные чувства. Чтобы первое впечатление о незнакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него».

8. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

9. Отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

10. «Эффект последней информации» проявляется в том, что, если вы получили негативную последнюю информацию о человеке, эта информация может перечеркнуть все прежние мнения об этом человеке.

Важное значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет явление каузальной атрибуции.

Оно представляет собой объяснение субъектом межличностного восприятия причин и методов поведения других людей. Объяснение причин поведения человека может быть через внутренние причины (внутренние диспозиции человека, устойчивые черты, мотивы, склонности человека) либо через внешние причины (влияние внешних ситуаций).

Когнитивный психолог Келли в исследованиях показал, что постоянное, мало отличающееся поведение, да к тому же необычное объясняется внутренними причинами, спецификой личности и характера человека.

Если в похожих ситуациях у человека постоянное поведение, а в других случаях — другое, отличающееся поведение, и к тому же это обычное поведение (т. е. как и у других людей в таких же ситуациях), то такое поведение люди склонны объяснять через внешние причины.

Фриц Хайдер, известный как автор теории атрибуции, проанализировал «психологию здравого смысла», посредством которой человек объясняет повседневные события. Хайдер считает, что чаще всего люди дают разумные интерпретации. Но человек склонен приходить к заключению, будто намерения и диспозиции других людей соответствуют их действиям.

Процессы каузальной атрибуции подчиняются следующим закономерностям, которые оказывают влияние на понимание людьми друг друга:

1. Те события, которые часто повторяются и сопровождают наблюдаемое явление, предшествуя ему, обычно рассматриваются как его возможные причины.

2. Если тот поступок, который мы хотим объяснить, необычен, и ему предшествовало какое-нибудь уникальное событие, то мы склонны именно это событие считать основной причиной совершенного поступка.

3. Неверное объяснение поступков людей имеет место тогда, когда есть много различных, равновероятностных возможностей для их интерпретации, и человек, предлагающий свое объяснение, волен выбрать устраивающий его вариант.

4. Фундаментальная ошибка атрибуции проявляется в тенденции наблюдателей недооценивать ситуационные и переоценивать диспозиционные влияния на поведение других, в тенденции считать, что поведение соответствует диспозициям. Поведение других людей мы склонны объяснять их диспозициями, их индивидуальными особенностями личности и характера («Это человек со сложным характером»), а свое поведение склонны объяснять, как зависящее от ситуации («В этой ситуации невозможно было вести себя иначе, а вообще я — совсем не такой»). Таким образом, люди объясняют свое собственное поведение ситуацией («Я не виноват, уж такая сложилась ситуация»), но считают, что другие сами несут ответственность за свое поведение.

Мы совершаем эту ошибку атрибуции отчасти потому, что, когда наблюдаем за чьим-либо действием, именно эта личность находится в центре нашего внимания, а ситуация относительно незаметна. Когда мы сами действуем, наше внимание обычно направлено на то, на что мы реагируем — и ситуация проявляется более явно.

5. Культура также влияет на ошибку атрибуции. Западное мировоззрение склонно считать, что люди, а не ситуации являются причиной событий. Но индусы в Индии с меньшей вероятностью, чем американцы, истолкуют поведение с точки зрения диспозиции, скорее, они придадут большее значение ситуации.

Таким образом, на восприятие людей влияют:

1. Стереотипы — привычные упрощенные представления о других группах людей, о которых мы располагаем скудной информацией. Стереотипы редко бывают плодом личного опыта, чаще мы их приобретаем от той группы, к которой принадлежим, от родителей, учителей в детстве, от средств массовой информации. Стереотипы стираются, если люди разных групп начинают тесно взаимодействовать, узнавать больше друг о друге, добиваться общих целей.

2. Предубеждения — эмоциональная оценка каких-либо людей как хороших или плохих, даже не зная их самих, ни мотивов их поступков.

3. Установки. Установка — это неосознанная готовность человека определенным привычным образом воспринимать и оценивать каких-либо людей и реагировать определенным, заранее сформированным образом без полного анализа конкретной ситуации.

Установки имеют три измерения:

- когнитивное измерение — мнения, убеждения, которых придерживается человек относительно какого-либо субъекта или предмета;
- аффективное измерение — положительные или отрицательные эмоции, отношение к конкретному человеку или информации;
- поведенческое измерение — готовность к определенным реакциям поведения, соответствующим убеждениям и переживаниям человека.

Установки формируются: под влиянием других людей (родителей, СМИ), «кристаллизуясь» к возрасту между 20 и 30 годами, а затем меняются с трудом; на основе личного опыта в многократно повторяющихся ситуациях.

Предвзятое мнение человека руководит тем, как он воспринимает и интерпретирует информацию. Изображение лица человека на фотографии может совершенно по-разному восприниматься, в зависимости от того, что известно о данном человеке. Эксперименты показали, что очень трудно опровергнуть ложную идею, неправду, если человек логически обосновал ее. Этот феномен, названный «стойкостью убеждений», показывает, что убеждения могут жить своей собственной жизнью и выживать после дискредитации доказательства, которое их породило. Неверное мнение о других людях или даже о себе может продолжать существовать, несмотря на дискредитацию. Для того чтобы изменить убеждение, часто требуются более убедительные доказательства, чем для того, чтобы создать его.

### **Знание основных типов собеседника в педагогическом общении**

В отношениях педагога и учащихся, в качестве условия реализации принципов демократизации и гуманизации, педагогу очень важно научиться проявлять реальный интерес и знание особенностей учащихся — его «партнеров» и «собеседников». Ваш собеседник — ученик на уроке или в «вольной» беседе (или ваш коллега) может принадлежать к одному из следующих типов.

**1 «Вздорный человек», «нигилист».** Часто выходит за рамки беседы. Нетерпелив, не сдержан, возбужден. Своей позицией и агрессивной манерой поведения провоцирует собеседников к тому, чтобы те не соглашались с его утверждениями. С «нигилистом» надо вести себя следующим образом:

- оставаться хладнокровным, уверенным в себе и достаточно компетентным;
- следить, чтобы окончательное решение, по возможности, было сформулировано им самим;
- заранее обсудить и согласовать с ним все спорные моменты;

— привлечь его на свою сторону, приближая его точку зрения к позитивной;

— чаще беседовать с ним наедине, чтобы выяснить истинные причины его негативной позиции.

**2. «Позитивный человек».** Самый приятный тип собеседника, добродушный и трудолюбивый. Способен спокойно, обоснованно вести дискуссию и совместно подвести итоги беседы. К такому собеседнику желательно относиться так:

— выяснять и совместно рассмотреть тонкости отдельных случаев;

— позаботиться, чтобы другие участники беседы были согласны с этим позитивным подходом;

— в спорных и сложных ситуациях искать у него помощь и поддержку;

— в группе собеседников предоставить ему любое свободное место.

**3. «Всезнайка».** Обо всем имеет собственное мнение, считает, что он все знает, всегда требует слова. В общении с ним лучше придерживаться следующих правил:

— предложить ему место поблизости от себя;

— напоминать ему, что другие тоже хотят высказаться;

— попросить его дать возможность и остальным собеседникам потрудиться над решением;

— предложить ему сформулировать промежуточные заключения;

— при наиболее рискованных его утверждениях дать возможность остальным участникам выразить свою оценку и точку зрения;

— иногда специально задавать ему сложные вопросы, на которые в случае необходимости можете ответить сами.

**4. «Болтун».** Часто бестактно и без видимой причины прерывает ход беседы, не обращая внимания на время, которое тратит на свои выпады. Как следует к нему относиться?

— как и всезнайку, посадите его поближе к себе или другой авторитетной личности;

— когда он начнет уходить от темы, остановите его, спросив, в чем он видит связь своего выступления с предметом беседы;

— ограничьте время отдельных выступлений и всей беседы;

— следите, чтобы он не переворачивал рассмотрение проблемы «с ног на голову».

**5. «Трусика».** Отличается недостатком уверенности в себе. Охотнее промолчит, боясь сказать такое, что, по его мнению, может выглядеть глупо. С ним следует обходиться очень деликатно, соблюдая чувство меры;

— задавать ему легкие вопросы информационного характера;

— подбодрить его, чтобы он мог высказаться достаточно четко;

— помогать ему формулировать выводы;

— решительно пресекать любые попытки насмешек над ним;

— применять ободряющие формулировки типа: «Все бы хотели услышать и Ваше мнение»;

— благодарить его за любой вклад в беседу или замечание.

**6. Хладнокровный, «неприступный собеседник».** Замкнут, высокомерен. Чувствует себя вне темы и ситуации, все это кажется ему недостойным внимания и усилий. Необходимо:

— заинтересовать его в обсуждении проблемы;

— периодически обращаться к нему, спрашивая: «Кажется, Вы не согласны с тем, что было сказано. Было бы интересно узнать, почему?»;

— попытаться выяснить причины такого отстраненного поведения.

**7. «Незаинтересованный собеседник».** Его не интересует данная тема, а возможно, и вообще ничего не интересует. Он охотнее «проспал» бы всю беседу, поэтому следует вести себя так:

— задавать ему вопросы информационного характера;

— придать теме беседы интересную и привлекательную форму;

— задавать ему стимулирующие вопросы;

— попытаться выяснить, что интересует лично его.

**8. «Важная птица».** Не выносит критики, — ни прямой, ни косвенной. Чувствует и ведет себя как человек, стоящий выше остальных. Отношение к нему должно быть следующим:

— нельзя позволять ему разыгрывать роль гостя в беседе;

— нужно ставить его в положение, равноправное с остальными;

— дать ему понять, что ведущим беседы являетесь вы, и вы будете определять ее ход;

— в диалоге с ним полезно применять метод «да, но».

**9. «Почемучка».** Кажется, что он создан только для того, чтобы задавать вопросы независимо от того, имеют ли они отношение к теме или нет. Он просто сгорает от желания спрашивать всех и вся. Как справиться с таким собеседником? Здесь может помочь следующее:

— на его вопросы информационного характера отвечать сразу;

— признавать его правоту, если не получается дать нужный ответ;

— обращать его вопросы ко всем участникам беседы, а если он один, то переадресовать вопрос ему самому.

Конечно, в «чистом виде» такие типы практически не встречаются: обычно людям свойственны в большей или меньшей мере некоторые из перечисленных особенностей одного типа или комбинации нескольких «абстрактных типов». Причем один и тот же человек может менять свой «классификационный тип» — в зависимости от хода беседы, позиции своих собеседников, от своих личных интересов.

Отрицательные установки способны серьезно осложнить взаимоотношения в системе «педагог—учащийся», создавая «подводные рифы» и ставя «барьеры» в общении и взаимопонимании педагога и учащихся (Мишаткина Т.В.).

## Барьеры общения

### Барьер манеры общения

Манера общения как индивидуализированная программа формируется на базе темперамента, характера и типа акцентуации личности. Рассмотрим кратко основные манеры общения.

**Доминантный субъект общения** испытывает потребность обратиться к какому-либо человеку, и его не слишком заботит уместность, целесообразность такого обращения. Такой человек не считает для себя обязательным отвечать на вопросы, которые ему поставлены. Он всегда хочет сам оказывать влияние на других, овладеть инициативой и подавить активность партнера по общению. Эту его настроенность можно уловить на стадии оценки коммуникативной ситуации по осанке, мимике, жесту, взгляду и репликам. В общении он напорист, перебивает партнера, повышает голос, многократно повторяет одно и то же. Как организовать свое вхождение в коммуникативную ситуацию при наличии доминантных партнеров? Во-первых, надо дать доминантному субъекту возможность выявить свою доминантность. Во-вторых, спокойно держаться независимой точки зрения, не опровергая и не высмеивая «силовые приемы» партнера.

**Недоминантный субъект общения** — полная противоположность доминантному. Это человек, постоянно чувствующий себя просителем, боящийся лишиться раз взятой коммуникативной инициативы, задать вопрос, высказать точку зрения. Недоминантный субъект общения очень чувствителен к внешним признакам силы, интеллекта, эмоциональности партнера. Он уступчив, легко теряется, не перебивает партнера, терпеливо сносит, когда перебивают его. Нерешителен в раскрытии своих знаний, часто позволяет сбить себя с толку и приходит к выводу о своей неправоте (затем, осознав это, впадает в отчаяние).

Вхождение в коммуникативную ситуацию с недоминантным субъектом — это стимулирование его, предоставление ему инициативы и возможности выразить себя.

**Мобильный субъект общения** обладает легкой манерой переключения внимания, быстротой рефлексивной оценки. Быстро и часто поверхностно рисует в своем сознании образ партнера по общению. Речь его тороплива: одна фраза легко сменяется другой. Он часто и произвольно оказывает своей мобильностью влияние на темп общения партнеров. Часто перебивает. Активно выражает свое отношение к тому, что говорите вы, вставляет в вашу речь реплики и замечания. Стиль его высказываний неряшливый. Смысл речи для него важнее словесного «облачения». Продолжительное, монотемное общение с глубоким анализом сущности явлений с ним невозможно. Он всегда стремится внести в общение разнообразие. Проститься с ним так же легко, как и разговориться: он невзыскателен в отношении форм и ритуалов свертывания общения.

**Ригидный субъект общения** включается в коммуникативную деятельность не сразу. Ему требуется основательно изучить партнера, понять его коммуникативные намерения. Слушает внимательно. Говорит неспешно.



Мысль излагает подробно: фразы строит тщательно, стремясь, чтобы слово точнее передавало смысл. Не любит, чтобы его перебивали. Не терпит поспешности в изложении мысли от других. Общение с таким человеком может изматывать тех, кто нетерпелив. Надо уметь с учетом сложившихся этикетных форм общения войти и выйти из коммуникативного взаимодействия с ригидным субъектом общения. В общении с ним следует избегать торопливости и небрежности. Если в общении со сверхмобильным партнером лучше всего сначала подстроиться под его темп, что на первых порах может снижать содержательность контакта, то далее постепенно замедляйте частоту и скорость собственных реплик. Так вы «сделаете» партнера собранным в общении. Затем уже можно вернуться к началу разговора и уточнить то, что осталось малопонятным или невыясненным. Если вы не проявите такой инициативы, общение не состоится, и каждый из вас (вы и ваш партнер) унесет с собой чувство досады, неудовлетворенности общением. Если партнер по общению ригиден, надо поставить перед собой коммуникативную задачу на долготерпение. Торопить такого партнера, раздражаться — значит расширять поле расхождений.

**Экстравертный субъект общения** расположен к взаимодействию. Общение — это его стихия. Он почти всегда направлен на партнерство, независимо от того, легко или тяжело у него на душе. Он искренне уверен в своей способности понять любого человека. Он любознателен, и в первую очередь в отношении людей. Он хочет быть полезным. Очень внимателен к окружающим и желает такого же внимания к себе. Чтобы привлечь к себе внимание, часто бывает эксцентричным в высказываниях, подхватывая модные новинки. Ему нравится высказывать симпатии партнеру по общению. Умеет говорить открыто и искренне. С таким партнером легко входить в коммуникативную ситуацию, так как часто он сам помогает вам в этом.

**Интровертный субъект общения.** Это не склонный к внешнему диалогу человек с непрочной внешне-коммуникативной установкой. Больше всего сосредоточен на аутообщении (диалог с самим собой). Обидчив. Застенчив. Не склонен к общению на личные темы. Имеет хорошо управляемую систему психологической защиты «личных зон». Вхождение в коммуникативную ситуацию с интровертом благоприятно «с глазу на глаз». В интенсивное общение его надо втягивать постепенно и деликатно. Постоянный учет этих характеристик субъектов общения даст вам возможность сформировать у себя навыки понимания специфики личности и признания ее достоинств. Только в этом случае возникает условие для эффективного общения, решения коммуникативных задач идеологической работы.

### **Барьер отрицательных эмоций**

В энциклопедических словарях сказано, что «эмоция» — это субъективная реакция человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей, которая проявляется в виде удовольствия и неудовольствия, смелого порыва, страха и т. д. Сопровождая практически любые процессы жизнедеятельности человека, эмоции отражают в форме непосредственного переживания значи-

мость (смысл) явлений и ситуаций и служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей.

**Эмоции возникают в следующих случаях:**

- когда приходит нечто значимое для индивида;
- когда (на основе когнитивных процессов) делается вывод, с одной стороны, о наличии угрозы, а с другой — о невозможности ее избежать;
- при обострении потребности;
- когда осознается невозможность привычного поведения; в конфликтной ситуации;
- при непредвиденном развитии событий.

Уже из этого перечисления можно заключить, что эмоции обусловлены двояко — потребностями (мотивациями) и обстоятельствами (ситуацией).

Эмоции способны резко усилить или ослабить скованность, робость в общении. Однако не любая, а лишь устойчивая отрицательная эмоция может воздвигнуть серьезный барьер на пути нормального общения. К таким фундаментальным эмоциям относятся горе (страдание), гнев, отвращение, презрение, страх и другие. Рассмотрим некоторые барьеры, возникающие при включении сильных эмоций.

**Барьер страдания** действует двояко, снижая:

- во-первых, уровень контактности, общительности человека, переживающего страдания;
- во-вторых, уровень коммуникативности тех, кто вступает в контакт сострадающим.

Всякое страдание обычно вызвано:

- трагическими событиями,
- неудовлетворенностью своим социальным статусом,
- сильно заниженной самооценкой,
- физическими болями и др.

**Барьер гнева** преодолеть особенно трудно, ведь гнев рождается в ответ на неожиданные препятствия, оскорбления и т. д. Гнев буквально удваивает физическую и психическую энергию. И чем он сильнее, тем активнее человек его изливает в словесных или агрессивных действиях.

**Барьер отвращения и брезгливости** возникает в результате нарушений кем-либо элементарных этических норм или вследствие «гигиенического неприятия» другого человека. Возникновение этого барьера могут спровоцировать:

- излишне небрежная жестикуляция партнера;
- его гигиенически неприятные действия (почесывания, подергивания, сморкание и т. д.);
- мокрые, потные ладони рук;
- грязные ногти протянутой для рукопожатия руки;
- отталкивающие манеры;
- нарушение психологической дистанции общения;
- запах изо рта;

- мятая грязная одежда;
- гнилые передние зубы;
- рубцы от ожогов на лице.

Если на физические дефекты окружающие быстро перестают обращать внимание, то гигиенические отклонения они не приемлют всегда.

**Барьер презрения**, как и барьер отвращения, ограничивает контакты с человеком, вызвавшим отрицательные эмоции.

Презрение обычно вызывают:

- аморальные поступки,
- неприемлемые черты характера (трусость, скупость),
- предрассудки.

**Барьер страха** — это один из самых труднопреодолимых в межличностном общении. Он побуждает свести к минимуму контакт с тем, кто является его источником.

**Барьер стыда и вины** возникает в результате осознания неуместного происходящего. Человек краснеет, у него изменяется голос, он опускает глаза или отводит взгляд от партнера по общению. Этот барьер возникает как реакция на критику, на неумеренную похвалу, лесть, из боязни показаться неловким, из боязни быть уличенным в чем-то содеянном.

**Барьер плохого настроения** также входит в группу барьеров, вызванных эмоциями. Эмоционально-негативное состояние индуцируется на партнера, парализует его коммуникативные устремления. Плохое настроение часто служит источником конфликтов.

#### **Барьер недостаточного понимания важности общения**

Этот барьер возникает, во-первых, как следствие ложной установки руководителя высшего звена, считающего, что полную информацию подчиненному сообщать необязательно, во-вторых, вследствие недооценки им общения как социально-психологического механизма управления людьми.

#### **Барьер неправильной установки сознания**

Установка — это готовность к действию сообразно ситуации общения. Так называемая «неправильная установка» возникает в итоге деформации её а) стереотипами мышления, б) предвзятыми представлениями, в) неадекватными отношениями, г) отсутствием внимания и интереса к кому-либо или чему-либо, д) пренебрежением к фактам.

Стереотип представляет собой устойчивое, упрощенное мнение об отдельных людях и ситуациях. Стереотипы создают барьеры в общении двояким образом: 1) смысл информации может быть искажен стереотипом говорящего, а также 2) стереотипным мышлением воспринимающего (слушающего).

Предвзятые представления возникают в результате снижения уровня самокритичности и подъема самооценки (ясно, что не всегда обоснованного). В этом случае человек ищет контакта только с теми, кто разделяет его взгляды или идеи и отвергает все, что им противоречит.

Неправильные отношения формируются вследствие смещения функционально-ролевых и личностных позиций. Они препятствуют налаживанию

контактов и созданию обстановки психологического равенства партнеров по общению.

Отсутствие интереса. Нередко бывает, что человек в процессе общения перестает придавать значение воспринимаемой им информации. Так пропадает интерес к общению.

Отсутствие же внимания определяется отсутствием интереса, вместе с тем — и это весьма важно! — неумением управлять своим вниманием.

Пренебрежение фактами — это следствие привычки делать поспешные выводы и заключения, не располагая достаточным числом фактов или неправильно их понимая.

### **Барьер речи**

Он возникает вследствие допущенных речевых ошибок, ибо речь — основное средство общения. Этот барьер искажает (а иногда и полностью заглушает) слова говорящего.

Возникает такой барьер в результате:

- эмоционального возбуждения;
- неправильного выбора слов;
- ошибки в построении сообщения;
- неверной оценки способности партнера понять передаваемую ему информацию;
- слабой аргументации;
- не владение социально-психологическими механизмами общения.

Длительные занятия определенным видом профессиональной деятельности или определенное статусно-должностное положение приводят к профессиональной деформации личности. Поэтому, если в общении человека с другими людьми, от которых он зависит или они зависят от него, появляются определенные затруднения, в первую очередь необходимо обратить внимание на себя, на свое поведение, на свою позицию и стиль общения. Нейтрализовать непонимание возможно четкой расстановкой социальных ролей, определением социальной дистанции, переводом общения на уровень делового информирования, диалогического общения.

Для этого необходимо:

- 1) адаптировать содержание передаваемой информации к уровню способностей восприятия собеседника при широком варьировании способов (речевых и неречевых) ее подачи;
- 2) привлекать для передачи информации авторитетное для собеседника лицо;
- 3) стремиться к установлению доверительных контактов;
- 4) создать у собеседника опыт, на основе которого можно перестраивать его отношение к тем или иным знаковым системам и т.д.

Устранить смысловые барьеры важно и потому, что устойчивые, повторяющиеся ситуации непонимания ведут и к неприятию личности в целом, а не только сообщаемой ею информации, т.е. ведут к психологическому барьеру, барьеру личности, который устранить значительно сложнее.

## Синдром эмоционального выгорания

Существуют различные определения «выгорания», однако в наиболее общем виде оно рассматривается как долговременная стрессовая реакция, или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром «психического выгорания» (burnout) обозначается рядом авторов понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации профессионала под влиянием длительного профессионального стажа. Данная проблема рассматривалась в трудах таких исследователей как Х.Дж. Фрейденбергер, К. Маслач, П. Торнтон, К. Кондо, Е. Махер, А. Пайнс, К. Роджерс и др.

Общие направления нарушения профессионального развития и его конкретные проявления, связанные с появлением негативных симптомов и качеств личности под влиянием особых условий деятельности и перегрузок, нашли отражение в трудах Л. С. Выготского, Б. В. Зейгарник, С. Л. Рубинштейна, Г. Е. Сухаревой, В. В. Лебединского, А. К. Марковой и др. Проведенные исследования привели к обнаружению своеобразного профессионального стресса – «стресса общения», который в сочетании с другими профессиональными стрессами, приводит к возникновению так называемого феномена «эмоционального выгорания». В современных условиях деятельность педагога насыщена факторами, вызывающими профессиональное выгорание: большое количество социальных контактов за рабочий день, предельно высокая ответственность, большое количество учащихся в классе, работа с неблагополучными семьями, недооценка среди руководства и коллег профессиональной значимости, невозможность творческого самовыражения. Так, профессия педагога является одной из профессий альтруистического типа, что повышает вероятность возникновения «выгорания». Синдром профессионального выгорания – это неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты. По мере того как усугубляются последствия рабочих стрессов, истощаются моральные и физические силы человека, он становится менее энергичным, ухудшается его здоровье. Истощение ведёт к уменьшению контактов с окружающими, а это, в свою очередь, – к обострённому переживанию одиночества. У «сгоревших» на работе людей снижается трудовая мотивация, развивается безразличие к работе, ухудшаются качество и производительность труда, возникают конфликты в коллективе. Исследования А. Пайнс показали, что, если работа оценивается как незначимая в собственных глазах, то синдром развивается быстрее. К. Кондо определяет синдром «эмоционального сгорания» как дезадаптированность к рабочему месту из-за чрезмерной рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Специфичность и уникальность синдрома «выгорания» заключается в связанности симптомов эмоционального истощения, деперсонализации и редукации личных достижений. Также к

выгоранию относят целый ряд симптомов, проявляющихся в когнитивной, мотивационной сферах личности, в поведении и физическом состоянии, где общим для этих симптомов является их дезадаптивность.

Эмоциональное выгорание возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», или «освобождения» от них. Оно ведет к истощению эмоциональных, энергетических и личностных ресурсов человека. С точки зрения концепции стресса (Г. Селье), эмоциональное выгорание, – это дистресс или третья стадия общего адаптационного синдрома – стадия истощения.

Выделяют три фактора, играющие существенную роль в профессиональном выгорании:

1) *личностный фактор* – была выявлена взаимосвязь мотивации и «сгорания». В расчет брались разные мотивы трудовой деятельности: удовлетворенность зарплатой, чувство значимости себя на рабочем месте, профессиональное продвижение, автономия и уровень контроля со стороны руководства. Синдром развивается быстрее, если работа оценивается как незначимая в собственных глазах, существует неудовлетворенность профессиональным ростом и установкой на поддержку, а так же, если преобладает недостаток автономности («сверхконтроль»). К «сгорающим» также были отнесены «трудоголики» (кто решил посвятить себя реализации только рабочих целей и построению служебной карьеры);

2) *ролевой фактор* – получены значимые корреляции между ролевой конфликтностью, ролевой неопределенностью и «сгоранием». На счет данного фактора отнесены те профессиональные ситуации, в которых совместные действия в большей мере не согласованы, когда нет интеграции усилий, присутствует конкуренция, в то время как продукт труда зависит от слаженности действий. В этих условиях профессионал необязательно удовлетворяет своим ожиданиям, даже если он «потратил немало времени и переусердствовал, рассчитывая на самовосстановление». При анализе уровней «сгорания» в двух группах испытуемых было обнаружено, что работа в ситуации распределенной ответственности, где сильно выражено «коллегальное начало», ограничивает развитие «сгорания» несмотря на то, что рабочая нагрузка может быть существенно выше;

3) *организационный фактор* – «сгорание» связано с тем, что работа может быть многочасовой, не оцениваемой должным образом, имеющей трудноизмеримое содержание, требующей исключительной продуктивности или соответствующей подготовки, или с тем, что характер руководства со стороны вышестоящих не соответствует содержанию работы, так же развитию «сгорания» способствует неопределенность или недостаток ответственности (В.М. Целуйко).

Выделяют группы симптомов синдрома профессионального выгорания (таблица 1).

**Таблица 1 – Симптомы профессионального выгорания**

№ п/п	Группа симптомов	Симптомы (проявления синдрома профессионального выгорания)
1	Эмоциональные	чувство эмоциональной опустошенности; неопределенное чувство беспокойства и тревоги; чувство разочарования; снижение уровня энтузиазма; раздражительность; обидчивость; неуверенность; равнодушие; бессилие.
2	Психосоматические	повышенная утомляемость, чувство истощения на протяжении всего дня; восприимчивость к показателям внешней среды: частые головные боли, расстройства желудочно-кишечного тракта; отсутствие аппетита или переедание, что ведет к недостатку или избытку веса; нарушению сна, бессоннице.
3	Нарушение познавательных процессов деятельности	трудности с концентрацией внимания; жесткость и ригидность в мышлении; сконцентрированность на деталях; неспособность принимать решения.
4	Неприятия профессиональной деятельности	неприязнь к работе; усиленное сопротивление выходу на работу; мысли о смене работы, профессии.
5	Нарушение социальных связей	растущее избегание контактов с людьми; дистанцирование от коллег; стремление к уединению; осуждение обучающихся, циничное отношение к ним.

В литературе описывают качества, помогающие избежать профессионального выгорания:

- хорошее здоровье и сознательная, целенаправленная забота о своем физическом состоянии (занятия спортом, здоровый образ жизни и др.);
- высокая самооценка и уверенность в себе, своих способностях и возможностях;
- опыт успешного преодоления профессионального стресса;
- способность конструктивно меняться в напряженных условиях; высокая мобильность; открытость; общительность; самостоятельность; стремление опираться на собственные силы;
- способность формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистичные установки и ценности и др.

Профилактика профессионального выгорания педагогов должна быть направлена на обучение педагогов способам саморегуляции, разрешению конфликтных ситуаций в деловом взаимодействии, эмоционально-личностному общению, формированию здорового образа жизни, умению распределять свои нагрузки, умению переключаться с одного вида деятельности на другой, правильно распределять рабочее время.

Например, саморегуляция может осуществляться как произвольно (т.е. на уровне функционирования естественных природных механизмов, без

участия сознания), так и произвольно с участием сознания. Этот второй вид саморегуляции обычно называют психической саморегуляцией, под которой понимают целенаправленное изменение, как отдельных психофизиологических функций, так и в целом психоэмоционального состояния и осуществляется с помощью естественных или специально сконструированных приемов и способов саморегуляции.

В результате саморегуляции могут возникать три основных эффекта:

- эффект успокоения (устранение эмоциональной напряженности);
- эффект восстановления (ослабление проявления утомления);
- эффект активизации (повышение психофизиологической реактивности).

Знание стадий и факторов синдрома профессионального выгорания позволит педагогам учреждения образования более серьезно отнестись к своевременной профилактике развития этого синдрома. Предупреждение выгорания должно быть комплексным, психологическим, организационным, направленным на коррекцию нарушений психического состояния и, при необходимости, на улучшение психологического климата в педагогическом коллективе, оптимизацию труда педагога. Важнейшим принципом предотвращения синдрома выгорания является соблюдение требований психогигиены. Психогигиена – это отрасль психиатрии и гигиены, изучающая факторы и условия окружающей среды и образа жизни, благотворно влияющая на психическое развитие и психическое состояние человека и разрабатывающая рекомендации по сохранению и укреплению психического здоровья (Н. Е. Водопьянова). Психическое здоровье предполагает состояние полного душевного равновесия, умение владеть собой, способность быстро приспосабливаться к сложным ситуациям и их преодолевать, в короткое время восстанавливать душевное равновесие. Существует немало способов, используемых в рамках психогигиены для предупреждения синдрома профессионального выгорания. Но в основном акцент делается на следующие моменты: стремление к личностному росту; расширение кругозора по проблемам, т. е. информированность; четкое разделение личной жизни и профессиональной деятельности; расширение своих социальных контактов; рационализация профессиональной деятельности; система поощрения и др. Таким образом, на развитие синдрома профессионального выгорания большое воздействие оказывают как особенности профессиональной деятельности, так и индивидуальные характеристики самих профессионалов, которые необходимо учитывать при проведении профилактической работы с педагогами.

### ***Вопросы для самоконтроля:***

- 1 Раскройте понятие «коммуникативная компетентность педагога».
- 2 Охарактеризуйте причины негативной коммуникации в педагогическом общении. Приведите примеры.
- 3 Чем опасен синдром профессионального выгорания для педагога.



## Тема 4 Стиль педагогического общения

1 Основные стили и модели поведения педагога

2 Обратная связь в общении

Педагогический стиль. Это совокупность конкретных приемов и методов, определяющих подход учителя к руководству коллективом и его линию поведения в возникающих при этом ситуациях. Стиль работы — это форма реализации социально-психологических отношений в процессе руководства ученическим коллективом.

Т. И. Гончарова и И. Ф. Гончаров рассматривают стиль как эстетическое явление. А эстетика — высшее выражение нравственной высоты человека, его цельности, мастерства, даровитости. Индивидуальный стиль создается изучением общей методики и опорой на нее, постижением опыта других учителей, созданием личного опыта, в который входит "чужой" опыт с коррективками и созданная своя методика.

В педагогической деятельности нельзя задушить в себе человеческие чувства, притуплять их, проводить между собой и учениками какую-то искусственную границу. Если педагог отрицает непринужденные отношения с учащимися, смех, шутку, он оказывается вне их жизни.

Мастерство учителя проявляется и в выборе приемов преподнесения материала, и в умении выбрать стиль общения с учащимися на уроке. Учитель творит на глазах учеников, делает их соучастниками познавательного поиска. Разнообразие и эффективность приемов и методов обучения, гуманный стиль общения повышают интерес к предмету, активизируют мыслительную деятельность учащихся.

Можно вычленил ряд приемов, способствующих возбуждению у учащихся познавательного интереса. Сформулируем основные из них:

- творческая отработка системы взаимодействия учителя и учащихся; педагогически целесообразное, гуманное общение учителя и учащихся;
- понимание душевного состояния, подлинных мотивов поступков и поведения учащихся, умение поставить себя мысленно в положение ученика, посмотреть на себя глазами детей;
- создание обстановки взаимного уважения и взаимопонимания;
- всемерная психологизация обучения, использование достижений возрастной, педагогической психологии;
- целеустремленность и насыщенность урока, наличие в нем проблемы, стимулирующей мысль (на уроке и после уроков), доверие к интеллектуальным силам учеников;
- расширение методов и средств обучения за счет применения наиболее активных из них, способных больше и сильнее заинтересовать, увлечь учеников, активизировать их познавательную деятельность;

- обучение способам умственной деятельности (размышлять, анализировать, логически мыслить, спорить, доказывать свою точку зрения, обобщать, применять знания к объяснению явлений жизни);

- умелое управление учебной деятельностью учащихся, нацеленное на своевременную профилактику и ликвидацию пробелов и ошибок;

- организация поиска решения вопроса и осуществление его совместно с учащимися;

- умение сделать каждый урок и каждый отдельный момент преподавания интересным для самого учителя и тем самым заинтересовать учащихся процессом обучения как трудовой умственной деятельностью.

Можно выделить пять основных стилей руководства учащимися:

- **автократический (самовластный стиль руководства)**, когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом студентов, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

- **авторитарный (властный стиль руководства)** допускает возможность для студентов участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение, в конечном счете, принимает преподаватель в соответствии со своими установками;

- **демократический стиль** предполагает внимание и учет преподавателем мнений студентов, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение «на равных»;

- **игнорирующий стиль** характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

- **попустительский, конформный стиль** проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства группой студентов либо идет на поводу их желаний;

- **непоследовательный, алогичный стиль** — преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя со студентами, к появлению конфликтных ситуаций.

В любом общении, в том числе и педагогическом, можно выделить две стороны: отношение и взаимодействие. Это как бы надводная и подводная части айсберга, где видимая часть (взаимодействие) – это серия речевых и невербальных действий, а внутренняя, невидимая (отношение) – система потребностей, мотивов, интересов, чувств – всего того, что побуждает человека к общению. С учетом этих компонентов коммуникативной деятельности каждый педагог по-своему организует свое взаимодействие с

учащимися. Это во многом определяется особенностями избранного им стиля и позиции общения.

**Позиция** (от латинского position) – точка зрения; отношение к какому-либо вопросу.

**Педагогическая позиция** – это совокупность отношений учителя: к учащемуся, к самому себе, к целостному педагогическому процессу, к учебным и внеучебным занятиям, а также к своим коллегам и представителям административных структур системы образования.

В зависимости от стиля преподавания, отношения к учебному предмету и учащимся можно условно выделить четыре «типа» педагогических позиций: педагоги-«теоретики», педагоги-«реалисты», педагоги-«утилитаристы» и педагоги-«интуитивисты» («артисты»).

**Педагоги-«теоретики».** У них теория, научная идея всегда преобладают в ущерб реальному миру вещей и практике. У «теоретиков» на первом плане стоит отвлеченная мысль, которая иногда заслоняет объективную реальность. Алфавитный список учащихся они запоминают скорее, чем своих живых воспитанников, с которыми довольно продолжительное время взаимодействуют в педагогическом процессе. Во время занятий такой педагог обычно смотрит на что угодно, только не на аудиторию (класс, группу), и держится натянуто, неестественно, угловато, думая не о сидящих перед ним учащихся, а лишь о плане проводимой работы, который обязательно необходимо выполнить.

Сильная сторона таких педагогов – хорошее знание методики преподавания своего предмета, постоянная работа по своей специальности, а также добросовестная подготовка к каждому занятию. Педагог такого типа даже в мыслях не допускает, что на занятия можно прийти без достаточной подготовки. Он обычно очень принципиален, глубоко убежден в правильности исповедуемых им идей. Требователен к себе и к другим, и эта требовательность нередко переходит в педантизм, в нетерпимость ко всем инакомыслящим. Такой педагог часто ищет новых путей, не удовлетворяясь проторенными методическими дорожками, нередко придумывает очень удачные приемы преподавания. Педагоги такого типа достаточно инициативны, но неумение ориентироваться в реальности часто приводит их к прожектерству или открытию уже открытых Америк.

Наиболее сильны «теоретики» в объяснении нового материала. Они умеют подать новое горячо, убедительно, по-своему оригинально и интересно, что очень импонирует учащимся. Но такие педагоги часто бывают слабы в практике; они плохо чувствуют своих воспитанников, запоминая лишь хорошо успевающих и тех, кто не справляется с усвоением содержания преподаваемого ими предмета. Для успешного применения своих теорий у них, кроме того, не хватает чувства меры и не хватает необходимого такта.

**Педагоги-«реалисты»** хорошо разбираются в мире вещей и людей, они тонко чувствуют настроение своих воспитанников, умеют вместе с ними и радоваться, и огорчаться, и жить интересами каждого из них. Поэтому такие педагоги свои занятия ведут легко, грациозно, свободно и

непринужденно. В теории педагог-«реалист» не очень силен: у него методика преподавания вытекает главным образом из практики, а не из научно-методических законов и закономерностей, поэтому он обычно затрудняется методически грамотно обосновать свои приемы. «Реалисты» хорошо умеют видеть самое главное в учебном материале: как он усваивается учащимися, и притом не наиболее способными, но и отстающими, умеют вносить поправки. На занятиях им лучше всего удается не объяснение нового материала (тут они лишь толково передают своими словами содержание учебника), а опрос: их такт, чувство меры и знание особенностей каждого учащегося позволяет взять от каждого по его способностям и дать каждому по его возможностям. Такой опрос, особенно фронтальный, похож на оживленную беседу с учащимися о чем-то весьма интересном. Очень хороши такие педагоги и в работе учащимися, испытывающими затруднения в обучении. Дисциплина у них строится на сознательности учащихся, на знании их индивидуально-психологических и личностных особенностей и на умении управлять через каждого из воспитанников жизнью всей учебной группы, не навязывая ей своей воли, не подавляя ее самостоятельность своим авторитетом.

Слабым местом в работе педагогов-«реалистов» является их эмпиризм, неумение теоретически обосновать свой опыт и выделить в нем самое главное, а поэтому у них существует опасность «разменяться по мелочам». Иногда близкие отношения с воспитанниками приводят к некоторой фамильярности с их стороны, к ослаблению дисциплины, особенно когда мягкость таких педагогов не сопровождается соответствующей строгостью. Бывает и так, что, постоянно заботясь о своих воспитанниках и стремясь облегчить для них все трудности, такие педагоги не упражняют их в самостоятельном преодолении трудностей, лишают возможности проявлять творческую инициативу.

**Педагоги-«утилитаристы».** Для них весь мир – лишь материал, а учащиеся – объект обучения и воспитания для получения максимально высоких результатов. Они без раздумий могут воспользоваться любыми рекомендациями, если они сулят быстрый эффект. Главный «конек» таких педагогов не объяснение нового материала – здесь они могут пересказать почти дословно текст учебника или учебного пособия, указав при этом, что следует опустить, и не опрос, который у них зачастую превращается в допрос с «пристрастием» для выявления и наказания нерадивых. Основное их оружие – тренировка в закреплении и повторении пройденного материала путем разнообразнейших упражнений.

**«Утилитаристы»** – мастера всякого рода оформления. Своих воспитанников они знают очень хорошо, главным образом со стороны их недостатков, но вместе с тем умеют находить к ним индивидуальный подход. Дисциплина у них на занятиях обычно хорошая; правда, она чаще всего внешняя, основанная главным образом на недремлющем оке такого педагога и на хорошем знании им нрава и слабостей каждого из учащихся. «Утилитаристы» нередко бывают и неплохими актерами, и хорошими

психологами. Поэтому они мастерски владеют своим настроением и интонациями, используя их не только в процессе обучения своему предмету, но и в повседневном педагогическом обиходе, угадывая в каждом отдельном случае тон и роль, которую в данный момент им выгоднее всего сыграть, начиная с роли нежного отца и заканчивая ролью строгого судьи.

**Педагоги - «артисты» («интуитивисты»).** Ключевое их свойство – это способность действовать по вдохновению, по наитию, по интуиции. В этом их сила, в этом и слабость. В большинстве случаев это инфантильные взрослые люди, до седых волос сохраняющие свою детскую непосредственность. Они обладают тонким чутьем и интуитивным пониманием сущности другого человека; хорошо умеют привлекать к себе симпатии других людей.

Педагоги-«интуитивисты» могут с большим подъемом вести занятия: история у них похожа на серию увлекательных фильмов, география – на путешествие по чудесным странам. Особенно удаются «интуитивистам» практические занятия, посвященные повторению, на которых появляются импровизации, зачастую неожиданные и для самого автора. У таких преподавателей умеют творчески работать и учащиеся.

Однако педагоги-«интуитивисты» очень зависят от своего настроения, а отсюда наряду с высококачественными бывают и очень посредственные, а иногда и неряшливо проведенные занятия, когда преподаватель работает без всякого подъема. Умение творчески вести любое занятие, будь то теоретический семинар или практико-ориентированная форма работы, моменты наития и удачных импровизаций иногда приводят к тому, что такие педагоги плохо готовятся к занятиям, плохо планируют их, надеясь на свои импровизаторские способности. Такие преподаватели обычно хорошо владеют речью, но в некоторых случаях их речь начинает владеть ими. Далеко не лучшим образом обстоят у них дела и со всякого рода оформлением: с опрятностью ведения обязательных записей учащимися, с аккуратной и постоянной проверкой их письменных работ – все это иногда ведется кое-как, зачастую недобросовестно.

Вышеперечисленные «типы» педагогов в чистом виде встречаются довольно редко, а обыкновенно в различных комбинациях при доминировании какой-то одной стороны.

Особенности продуктивного взаимодействия педагога и учащихся во многом зависят не только от занимаемой им профессиональной позиции, но и от характерной манеры и способов общения, от индивидуального стиля руководства (общения).

В буквальном смысле **стиль** (от греч. *stylos* – палочка для письма) обозначает приемы, способы, методы какой-либо работы, деятельности; манеры поведения.

**Коммуникативный стиль личности** – совокупность привычных для нее способов и средств установления и поддержания контактов с окружающими в различных формах взаимодействия – в беседах, переговорах, дискуссиях, спорах, а также в различных ситуациях

взаимодействия – выработка идей, принятие и формулировка решений, преодоление конфликтов.

Коммуникативный стиль личности вызывает либо комфортное, либо неопределенное (нейтральное), либо дискомфортное действие на партнеров. Это зависит от того, как воспринимает личность их состояние, какое энергетическое влияние на них оказывает и в какой мере способствует возникновению атмосферы плодотворного сотрудничества. Будем различать соответственно три коммуникативных стиля: синергический, нонсинергический и антисинергический.

**Стиль синергический** (от греч. «сотрудничество», «содружество») отличается тем, что личность своей манерой взаимодействия с партнерами (партнером) способствует объединению энергетических потенциалов и увеличению эффективности совместной деятельности. Это становится возможным, во-первых, благодаря беспрепятственному энергоинформационному обмену между участниками деловых отношений и, во-вторых, в результате сложения и синхронизации их энергий. Чем больше партнеров, обладающих синергизмом, тем ярче проявляется особый социально-психологический эффект в их общении: вместе они достигают более высоких результатов, чем могли бы достичь, действуя отдельно.

**Стиль нонсинергический** (от лат. «нон» - не, нет) характеризуется тем, что личность не может или не хочет содействовать успеху совместного труда. Она занимает позицию отстраненного наблюдателя, воздерживается проявлять инициативу, не демонстрирует соучастие и сопереживание в рабочем процессе. Все это свидетельствует о пассивном проявлении энергетического потенциала личности, о слабом ее участии в энергоинформационном обмене, а также об отсутствии синхронности во взаимодействии с энергиями партнеров.

**Стиль антисинергический** (греч. «анти» - противоположность) выражается в активных деструктивных формах поведения личности при взаимодействии с партнерами. Она наносит вред процессу и результатам совместной деятельности тем, что обычно демонстративно противопоставляет себя большинству, либо конфликтует сама, либо провоцирует конфликты между партнерами, своими настроениями определяет хаотичность в эмоциональных связях взаимодействующих сторон. Антисинергизм резко препятствует энергоинформационному обмену между партнерами и оказывает дестабилизирующее влияние на их совместное биопсихическое поле. В результате сотрудничество разлагается, а его результаты оказываются ниже, чем эффективность отдельно взятых членов группы.

Вы владеете синергическим коммуникативным стилем, если:

- *соблюдаете нормы субъектных отношений.* Вы ведете себя так, чтобы партнеры испытывали внимание к себе, чувствовали поддержку и одобрение, находили соучастие и сопереживание. В этом случае ваш энергетический потенциал усиливает биополе сотрудничающих с вами людей;

- *поддерживаете свободный обмен идеями и оценками.* Вы сами активно высказываете мнения и уважительно относитесь к позициям партнеров. Это означает, что ваша энергия не подавляет их энергию;

- *критикуете конструктивно и доброжелательно.* Следовательно, ваша энергия не провоцирует энергетическую защиту со стороны оппонентов;

- *стимулируете и мотивируете инициативу партнеров.* Вы замечаете и одобряете новации, намерения, самостоятельность. При этом оцениваются прежде всего идеи и предложения, а не особенности партнера или форма высказываний, что побуждает его активно проявлять энергетические потенциалы;

- *интересы дела преобладают над личными интересами.* Поэтому ваша энергия расходуется прежде всего на дело;

- *демонстрируете высокий уровень коммуникативной толерантности.* Вы проявляете терпимость в ответ на неодобряемые или не принимаемые качества и формы поведения партнеров по общему делу. Тем самым вы сдерживаете негативные проявления своей энергии и «не заражаете» ими их энергетическое поле;

- *в партнерах оцениваете прежде всего такие качества, которые способствуют повышению эффективности совместной деятельности.* Тем самым вы влияете именно на те энергетические потенциалы партнера, которые необходимы для достижения общего успеха;

- *соблюдение норм партнерской этики.* Замечания в адрес коллег, оценки проделанной работы делаете в корректной форме, чтобы не задевать честь и достоинство сотрудничающих с вами лиц. Короче говоря, вы не привносите «возмущений» в энергетическое поле, объединяющее участников деятельности;

- *устраняете или смягчаете свои некоммуникабельные свойства.* Например, плохие черты характера, неприятные для окружающих привычки, склонность к аффектам и др. Благодаря этому ваше биополе становится гармоничным и не вносит хаос в энергетическое пространство участников совместной деятельности;

- *положительно воспринимаете и открыто радуетесь успехам партнеров и общим достижениям.* Это показывает, что вы способны «генерировать» и направлять вовне положительную энергию, таким образом вдохновляя себя и окружающих на новые достижения;

- *способны «играть в команде», не противопоставлять себя групповому разуму и воле.*

Для продуктивной коммуникативной деятельности педагог должен знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. На учебных занятиях и после их окончания ему необходимо владеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса. При этом он должен быть максимально чутким к малейшим изменениям во внутреннем состоянии и поведении своих воспитанников,

умело выбирать методы педагогического воздействия и постоянно соотносить их с особенностями возрастного развития учащихся и их индивидуально-психологическими характеристиками на конкретном этапе взаимодействия. Все это требует от педагога умения решать одновременно две проблемы: конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений с учащимися, т.е. стиль общения; конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия.

Можно выделить следующие характеристики общения в процессе педагогической деятельности:

- Общая сложившаяся система общения педагога с учащимися (определенный стиль общения);
- Система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности;
- Ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической и коммуникативной задачи.

Под стилем педагогического общения следует понимать индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле общения находят выражение:

- а) особенности коммуникативных возможностей педагога;
- б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- в) творческая индивидуальность педагога;
- г) особенности учебной группы (аудитории).

Причем необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с учащимися – категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и педагога как его представителя. Кроме того, в стиле педагогического общения и профессиональной деятельности находят отражение и индивидуально-психологические и личностные особенности каждого отдельно взятого педагога, т.е. для педагога характерен индивидуальный стиль профессионального общения.

*Индивидуальный стиль* – характерное для данного педагога сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также наиболее частные особенности, такие, например, как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и прошлым профессиональным и коммуникативным опытом.

Педагог имеет право на реализацию своего индивидуального почерка в работе, при этом главным аргументом в пользу его индивидуальной манеры будет умственное и личностное развитие его учеников. Оптимальный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил. Работая в присущем ему стиле, педагог меньше напрягается и устает, так как поведение его остается непринужденным и естественным, а это, в свою очередь, создает



благоприятный эмоциональный климат в учебных группах (аудиториях), с которыми он взаимодействует.

Индивидуальность педагога обеспечивает ему *авторитет* в глазах учащихся – особую профессиональную позицию, означающую специфическое влияние на учащихся, право принимать решения, выражать оценку, давать советы. Подлинный авторитет опирается на характеристики педагога как субъекта деятельности и общения и особенности его личности: демократический стиль сотрудничества с учащимися, эмпатия, способность к открытому общению, позитивная Я-концепция педагога, его стремление к внутреннему росту. В то же время следует избегать ложного авторитета, который возникает, если педагог использует в общении несвойственные ему роли и даже маски.

Стиль как манера общения представлен в педагогической практике тремя основными формами организации педагогического взаимодействия: *сотрудничеством* педагогов и учащихся в совместном поиске знаний; *давлением* педагога на учащихся и *сковыванием* (ограничением) их активности и творческой инициативы, *нейтральным* отношением к учащимся, уходом педагога не только от проблем своих воспитанников, но и от решения собственных профессиональных задач.

На основании этого в отечественной педагогике и психологии наиболее часто выделяются следующие стили педагогического общения (руководства учащимися): *авторитарный*, *демократический*, *либерально-попустительский*. В свое время (середина 30-х годов XX в.) именно эти стили общения (руководства) были выделены известным американским психологом немецкого происхождения Куртом Левиным, а затем приобрели статус классических и стали рассматриваться в качестве основных почти всеми без исключения исследователями, занимающимися научной разработкой проблем общения и управления.

На сегодняшний день в современных психолого-педагогических исследованиях существует несколько классификаций стилей педагогического общения, хотя существенной разницы между ними вроде бы нет. Тем не менее, имеет смысл остановиться на этих подходах более подробно. Один из таких подходов выделяет два наиболее распространенных стиля профессиональной деятельности и общения педагога: *рассуждающе-методичный* и *эмоционально-импровизационный*.

Для педагога первого стиля характерно четкое структурирование и организация учебного процесса, достаточно жесткое управление им. Педагог тяготеет к определенности в планировании учебного процесса, уделяет много внимания повторению и закреплению, не упускает из поля зрения средних и слабых учащихся, общается в ровном темпе и со всеми учащимися, обеспечивает хорошее качество знаний, но не всегда стимулирует активность и инициативу самих обучающихся. Профессиональная самооценка чаще всего невысокая.

Педагог эмоционально-импровизационного стиля не стремится к четкому планированию своей профессиональной деятельности и общения.

Он строит учебный процесс на развитии самостоятельности учащихся, не любит заниматься закреплением и повторением, предпочитает работать с «яркими» воспитанниками и поощряет их, увлекается самим процессом работы, проводя ее в быстром темпе, использует импровизацию, ориентирует учащихся на поиск нового, но не всегда обеспечивает прочное усвоение ими учебных знаний и навыков. Профессиональная самооценка у такого педагога обычно завышена.

А. Лутошкин в своей классификации предлагает модифицированный вариант классических стилей общения, учитывая особенности обратной связи в коммуникативном взаимодействии педагога с учащимися авторитарный («разящие стрелы»), демократический («возвращающийся бумеранг») и либеральный («плывущий плот»).

Для **авторитарного стиля** («разящие стрелы») характерны следующие особенности: педагог единолично определяет направление деятельности группы, указывает, кто с кем должен сидеть, работать, пресекает всякую инициативу учащихся, которые вынуждены жить в мире догадок. Основные формы взаимодействия – приказ, указание, инструкция, выговор. Даже редкая благодарность в устах такого педагога звучит как команда, а то и как оскорбление: «Ты хорошо сегодня ответил. Не ожидал от тебя такого». Обнаружив ошибку, такой педагог высмеивает виновного, чаще всего не объясняя, как ее можно исправить. В его отсутствие работа замедляется, а то и вовсе прекращается. Педагог лаконичен, у него преобладает начальственный тон, нетерпение к возражениям.

**Демократический стиль** («возвращающийся бумеранг») проявляется в опоре педагога на мнение группы. Педагог старается донести цель деятельности до сознания каждого, подключает всех к участию в обсуждении хода работы; видит свою задачу не только в контроле и координации, но и в воспитании. Каждый учащийся поощряется, у него появляется уверенность в себе. Демократически ориентированный педагог старается наиболее оптимально распределить нагрузки, учитывая индивидуальные склонности и способности каждого; поощряет активность, развивает инициативу. Основные способы общения у такого педагога – просьба, совет, информирование.

**Либеральный стиль** («плывущий плот») – архаический, попустительский. Педагог старается не вмешиваться в жизнь группы, не проявляет активности, вопросы рассматривает формально, легко подчиняется другим, подчас противоречивым влияниям. Фактически самоустраняется от ответственности за происходящее. Об авторитете тут речи не может быть.

Данная классическая типология стилей общения несколько расширяется и конкретизируется Н. П. Аникеевой. В ее классификации выделяются автократический (самовластный), авторитарный (властный), демократический, игнорирующий и непоследовательный стили общения.

При **автократическом (самовластном)** стиле руководства педагог осуществляет единоличное управление учебной группой, без опоры на актив. Учащимся не позволено высказывать свои взгляды, критические замечания,

проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Преподаватель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий педагогический контроль за их осуществлением.

*Авторитарному (властному)* стилю руководства свойственны основные черты авторитарного. Но при этом учащиеся позволяют участвовать в обсуждении проблем коллективной жизни и затрагивающих их интересы вопросов. Однако решение, в конечном счете, всегда принимает педагог в соответствии со своими установками.

Ориентированный на *демократический* стиль руководства педагог опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. Учащиеся обсуждают проблемы коллективной жизни и в результате делают определенный выбор. Но окончательное решение формулирует преподаватель, или оно должно быть им одобрено. Педагог проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, стремится понять их, вникнуть в их личные дела и проблемы. В организации деятельности коллектива старается занять позицию «первого среди равных».

При *игнорирующем* стиле руководства преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением своих обязанностей и указаний администрации.

*Непоследовательный* стиль характеризуется тем, что педагог в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства (общения), что ведет к дезорганизации и ситуативности системы руководства, взаимоотношений педагога с учащимися. При таком общении учащимся трудно сориентироваться на требования и особенности взаимодействия педагога, потому что он непредсказуем в своем поведении. Пожалуй, это один из самых сложных для учащихся стилей педагогического общения, который не позволяет им правильно сориентироваться в ситуации и настроиться на себя на определенный стиль отношений с педагогом.

Довольно интересный подход к классификации стилей педагогического общения предлагает В. А. Кан-Калик:

- 1) общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;
- 2) общение на основе дружеского расположения;
- 3) общение-дистанция;
- 4) общение-устрашение;
- 5) общение-заигрывание.

В основе *общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью* лежит устойчиво-положительное отношение педагога к учащимся и делу, стремление совместно (а значит и демократично) решать вопросы организации деятельности. Увлеченность совместным творческим поиском – наиболее продуктивный для всех участников педагогического взаимодействия стиль общения. В основе этого стиля – единство высокого

профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском – результат не только коммуникативной деятельности педагога, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом, которая носит творческий характер.

*Общение на основе дружеского расположения* тесно связано с предыдущим стилем, по сути, это одно из условий становления стиля общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной учебно-воспитательной деятельности, которая обеспечивает и прочные предметные знания, и способствует формированию положительных личностных качеств учащихся. Дружеское общение – важнейший регулятор деятельности вообще, а делового педагогического общения особенно. Этот стиль педагогического общения следует рассматривать как *общение-диалог*. Основным признаком общения как диалога является установление особых отношений, которые могут быть определены словами «духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность». Педагогический диалог с воспитанником предполагает соблюдение ряда коммуникативных условий: совместное видение, обсуждение возникших ситуаций; равенство личностных позиций педагога и воспитанника, признание его активной роли в процессе развития и формирования собственной личности.

Суть *общения-дистанции* заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает социальная и психологическая дистанция. При этом стиле общения в качестве главного ограничителя взаимодействия педагога и учащихся постоянно фигурирует дистанция: «Вы не знаете – я знаю», «Слушайте меня – я старше, имею опыт, наши позиции несравнимы». У такого педагога в целом может быть положительное отношение к учащимся, но организация деятельности ближе к авторитарному стилю, что снижает общий творческий уровень совместной работы с учащимися. Дистанцирование подобного плана во взаимоотношениях педагога и воспитанников ведет к формализации системы социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся и не способствует созданию истинно-творческой атмосферы. Это отнюдь не означает, что дистанция вообще не должна существовать, она необходима в общей системе отношений учащегося и педагога, в их совместном творческом процессе. Она диктуется логикой этого процесса, а не просто волей педагога. Однако социально-психологическая дистанция между участниками педагогического взаимодействия должна быть разумной, целесообразно обоснованной. Чем естественнее для учащегося ведущая роль педагога, тем органичнее и естественнее для него определенная дистанция в системе взаимоотношений с педагогом. Она определяется степенью авторитета педагога среди учащихся, т.е. в конечном итоге именно ими и создается.

Общение-дистанция в известной степени является своеобразным переходным этапом к такой негативной форме педагогического общения, как

*общение-устрашение.* Этот стиль общения связан, в основном, с неумением педагога организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Он соединяет в себе отрицательное отношение к учащимся и авторитарность в способах организации деятельности. Общение-устрашение чаще всего ориентирует не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, представляя собой сугубо регламентирующую коммуникативную систему, ограничивающую самостоятельность и творческий поиск учащихся. В творческом отношении общение-устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, а, наоборот, лишает педагогическое общение дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, так необходимое для совместной творческой деятельности.

Проявлением либерализма, нетребовательности при возможном положительном отношении к воспитанникам является стиль *общение-заигрывание.* Оно обусловлено склонностью педагога завоевать ложный, дешевый авторитет. Причиной проявления этого стиля является, с одной стороны, стремление быстро установить контакт, желание понравиться группе (аудитории), а с другой – отсутствие навыков профессиональной деятельности. Таким образом, общение-заигрывание возникает в результате:

- а) непонимания педагогом стоящих перед ним ответственных педагогических задач;
- б) отсутствия навыков профессионального, а нередко и межличностного общения;
- в) боязни общения с аудиторией и одновременно желаний наладить контакт с ней.

Будучи негативными в своей основе, такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, опасны и еще одним отрицательным последствием. Дело в том, что принимаемые в качестве инструмента в начальный период педагогической деятельности из-за отсутствия у педагога профессиональных навыков общения, они иногда укореняются и становятся устойчивыми формами педагогического общения, штампами, крайне усложняющими педагогический процесс и снижающими его эффективность.

Верно найденный стиль педагогического общения, как общий, так и индивидуальный, способствует решению целого комплекса задач: во-первых, педагогическое воздействие становится адекватным личности педагога, общение с аудиторией становится приятным, органичным для самого специалиста; во-вторых, существенно облегчается процедура налаживания взаимоотношений; в-третьих, повышается эффективность такой важнейшей функции педагогического общения, как передача информации, и все это происходит на фоне эмоционально-психологического благополучия педагога и учащихся на всех этапах общения.

Вместе с тем каждому педагогу необходимо помнить о том, что продуктивный стиль общения и достижение взаимопонимания в процессе

взаимодействия с воспитанниками и коллегами во многом зависят от соблюдения ряда простых, но довольно эффективных правил. Для того чтобы взаимное расположение в деловой или межличностной коммуникативной ситуации было достигнуто, можно воспользоваться следующими несложными приемами:

- необходимо вести себя с учащимся (коллегой) так, чтобы у него создалось ощущение значительности для педагога. Чтобы создать такое ощущение, важно в каждом учащемся (коллеге) найти какие-либо достоинства, преимущества, отличие его от других, и не только найти, но и сказать ему об этом. Кроме того, собеседник должен чувствовать искренний интерес к нему, к его делам, чувствам, настроению, переживаниям и т.д.;

- чтобы разговор был интересным для обоих собеседников, необходимо чтобы он стал диалогом. С этой целью в первую очередь необходимо учесть эмоциональное состояние собеседника и в соответствии с этим начинать с ним разговор;

- следует иметь в виду, что диалога не получится, если педагог будет все время говорить и спрашивать, а учащемуся останется только слушать и давать односложные ответы. Избежать этого можно по-разному, в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся;

- для диалогичного общения очень важно представить, как бы сам педагог воспринял то или иное обращение со стороны других людей. В разговоре с учащимися не следует злоупотреблять правилом приказывать, лучше использовать форму просьбы, совета или пожелания;

- учащийся должен видеть, что все общение педагога с ним, даже в гневе, диктуется дружелюбием. Ни в коем случае не следует связывать повод, вызвавший гнев, с личными качествами учащегося. Подобный гнев разрушает отношения, озлобляет воспитанника, негативно настраивает его не только против конкретного педагога и преподаваемого им предмета, но и способствует формированию негативных мотивов учения и отрицательных установок к педагогам вообще;

- надо уметь слушать учащегося. Надо стремиться понять не только то, что говорит учащийся, но и то, как он это говорит; выяснить, что стоит за его словами, что он хотел или хочет сказать на самом деле; чего он не хочет или не может сказать;

- очень важно уметь задавать вопросы – основной, уточняющие, наводящие. Причем так, чтобы они стимулировали учащегося обстоятельно отвечать на них. За вопросами педагога должен стоять искренний интерес к разговору;

- педагог должен уметь сотрудничать с учащимися. Когда учащиеся приступают к реализации намеченного, педагог должен выступать одновременно и в роли участника, и в роли наблюдателя, и в роли консультанта. Он помогает выполнять наиболее сложное из запланированного или включается в работу в тех группах, в которых она идет с трудом;

• анализ – необходимый элемент эффективного сотрудничества. Проводя его совместно с учащимися, педагог помогает им оценить то, что сделано, выявить успехи и неудачи, определить их условия и причины.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько **моделей поведения** преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

**Модель диктаторская («Монблан»)** — преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты — лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых студентов.

**Модель неконтактная («Китайская стена»)** — близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми студентами, а с их стороны — равнодушное отношение к преподавателю.

**Модель дифференцированного внимания («Локатор»)** — основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров в общении; он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется в настроении коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

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

**Модель гипорефлексная («Тетерев»)** — заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется психологический вакуум.

Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

**Модель гиперрефлексная («Гамлет»)** — противоположна по психологической канве предыдущей: Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

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

**Модель негибкого реагирования («Робот»)** — взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

**Модель авторитарная («Я-сам»)** — учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

**Модель активного взаимодействия («Союз»)** — преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.



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

Человек, заинтересованный в том, чтобы лучше ориентироваться в особенностях своих отношений с окружающими, должен интересоваться реакциями других людей на его поступки в конкретных ситуациях, учитывать истинные последствия своего поведения. Собирая подобную информацию от разных людей, получаешь возможность увидеть себя как бы в разных зеркалах. Обеспечение других обратной связью — сведениями о том, какие чувства и мысли вызывает у нас их поведение — может повысить взаимное доверие. Для того чтобы высказывать и принимать обратные связи, нужно обладать не только соответствующими умениями, но и смелостью.

**Обратная связь в общении** — это сообщение, адресованное другому человеку, о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, какие чувства вызывает у меня его поведение.

Правила обратной связи:

1. Говори о том, что конкретно делает данный человек, когда его поступки вызывают у тебя те или иные чувства.

2. Если говоришь о том, что тебе не нравится в данном человеке, старайся в основном отмечать то, что он смог бы при желании в себе изменить.

3. Не давай оценок. Помните: обратная связь — это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, это в большей степени сведения о тебе в связи с этим человеком, с тем, как ты воспринимаешь данного человека, что тебе приятно и что тебе неприятно (Л. Д. Столяренко).

Таким образом, в стиле педагогического общения и профессиональной деятельности находят отражение и индивидуально-психологические и личностные особенности каждого отдельно взятого педагога, т.е. для педагога характерен индивидуальный стиль профессионального общения.

**Вопросы для самоконтроля:**

1. Раскройте основные стили и модели поведения педагога в педагогическом общении. Приведите примеры.

2. Для чего нужна обратная связь в общении. Приведите примеры неэффективной обратной связи в общении.

## Тема 5 Роль педагогического общения в процессе воспитания

1 Основные понятия

2 Принципы и методы воспитания

**Воспитание** — социальное целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки к общественной жизни и производительному труду.

Выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле — как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении — как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т. д.).

Таким образом, воспитание — это целенаправленное формирование личности на основе формирования: 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявления отношений и мировоззрения). Можно выделить виды воспитания (умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т.д.).

Различные типы обществ в разные исторические времена по-разному понимали цель и смысл воспитания. В современную эпоху целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности становится основной целью (идеалом) современного воспитания.

Различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики. В Европе, Америке, Японии имеется значительное разнообразие теорий и подходов к воспитанию.

Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогикой.

Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название — гуманистическая школа. В общем, воспитательные системы Запада базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики технократической авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является

формирование «функционального» человека — исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США эти роли таковы: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием (например, Скиннер — создатель технократической педагогики).

Например, советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремилась определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка правильных поведенческих навыков. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

Модель воспитания, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50-60 гг. в США в трудах таких ученых, как А. Маслоу, К. Роджерс и др.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации — развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству.

Самоактуализация — это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полноценной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике К. Роджерса психотерапевт и педагог должен возбудить собственные силы человека для решения его проблем, не решать за него, не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний, фактов, теорий в пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. Задача школы и воспитания — дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.

Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его «Я-концепции», Роджерс назвал «значимым для человека учением» и считал, что только таким оно и может быть. Он определял следующие условия, при которых оно может состояться:

1. Ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие и значимые для них.

2. Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, т. е. проявляет себя таким человеком, как он есть, выражая себя свободно.

3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, каков тот есть.

4. Педагог проявляет эмпатию к ученику, способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.

5. Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, должен создать психологический комфорт и свободу ученика, т. е. учение должно быть центрировано на ученике, а не учебном предмете. Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов ученые гуманистической школы предлагают такие приемы в общении с ребенком: «Я-высказывание», активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический контакт.

Педагогические закономерности воспитания — это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Можно выделить следующие закономерности (П. И. Пидкасистый):

- воспитание ребенка как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей. Любая воспитательная задача решается через

активные действия: физическое развитие — через физические упражнения, нравственное — через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека, интеллектуальное — через мыслительную активность, решение интеллектуальных задач.

- содержание деятельности детей в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями ребенка. Опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность детей. Если не учитывать возрастные изменения потребностей ребенка, то процесс воспитания затрудняется и нарушается;

- соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности: на начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает, и на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога. Совместно-разделенная деятельность помогает ребенку ощутить себя субъектом деятельности, а это чрезвычайно важно для свободного творческого развития личности. Хороший педагог чувствует границы меры собственного участия в деятельности детей, умеет отойти в тень и признать полное право детей на творчество и свободный выбор;

- только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается. Поэтому воспитание включает в свое содержание демонстрацию любви в адрес ребенка, умение понять, помочь ребенку, простить его оплошности, защитить;

- организуемая деятельность должна сопровождаться или венчаться ситуацией успеха, которую должен пережить каждый ребенок. Ситуация успеха — это субъективное переживание достижений, внутренняя удовлетворенность ребенка самим участием в деятельности, собственными действиями и полученным результатом. Положительное подкрепление — самое общее условие создания ситуации успеха;

- воспитание должно носить скрытый характер, дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравоучений, не должны постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям. Скрытая позиция педагога обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения;

- целостность личности предписывает педагогам целостность воспитательных влияний.

**Принципы** — общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах.

Выделяют следующие основные принципы (П. И. Пидкасистый):

- первый принцип воспитания, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса, — ориентация на ценностные отношения — постоянство профессионального внимания педагога к формирующимся отношениям воспитанника к социально-

культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни — добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные от ношения выступают философская и психологическая подготовка педагога;

• второй принцип воспитания — принцип субъектности: педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения;

• третий принцип воспитания вытекает из попытки согласовать социальные нормы, правила жизни и автономность неповторимой личности каждого ребенка. Этот принцип гласит — принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, каков он есть, уважение к его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности. Границы принятия данности существуют: они отражены в двух «Нельзя»: «нельзя посягать на другого человека» и «нельзя не работать, не развивать себя», — эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры.

Союз трех принципов воспитания придает воспитанию гармонически сочетающиеся характеристики: философическую, диалогическую, этическую. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания невозможна в оторванности от других.

**Методы воспитательного воздействия** — это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности, общении воспитанников с педагогом-воспитателем.

Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны.

**Средствами воспитания являются**, прежде всего, предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

Для практической работы педагога больше всего подходит следующая классификация **методов воспитания**:

• **методы убеждения**, с помощью которых формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы, убеждение);

• **методы упражнений (приручения)**, с помощью которых организуется деятельность воспитуемых и стимулируются позитивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха);

• **методы оценки и самооценки**, с помощью которых производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения (поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

**Формы воспитания** — способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют и термин «воспитательное мероприятие», «организационные формы воспитания». Мероприятие — организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей. В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы нет. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: массовые формы (участие всего класса), кружковая - групповая и индивидуальная формы. Заслуживает внимания подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности, например, для организации познавательно-развивающей деятельности учащихся более подходят такие формы, как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «Что? Где? Когда?», конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров и т. п.

При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы, как диспуты, круглый стол, беседа на этические темы, телемосты, акции милосердия, литературно-музыкальные композиции и т.п. Для каждого детского коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. В основе выбора форм воспитательной работы должна находиться педагогическая целесообразность.

Когда речь идет о специально организованной воспитательной деятельности, то обычно эта деятельность ассоциируется с определенным воздействием, влиянием на формируемую личность. Вот почему в некоторых пособиях по педагогике воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее определяемых обществом социальных свойств и качеств.

Само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию, или же быть нейтральным. Только при условии, что воспитательное воздействие вызывает у личности

внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние.

Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями.

Указанный подход к трактовке развития личности получил название деятельностно-отношенческой концепции воспитания. Сущность этой концепции, как показано ранее, состоит в том, что, только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность (отношение) в этой деятельности, можно осуществлять его действительное воспитание. Без организации этой деятельности и формирования положительного отношения к ней воспитание невозможно. Именно в этом состоит глубинная сущность этого сложнейшего процесса.

В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания.

Сам ребенок активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Самовоспитание — это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

Самообразование — это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие.

Самообучение — это процесс получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы — воспитание, образование, обучение — лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

Самовоспитание — деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к



ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Самовоспитание предполагает использование таких приемов, как самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества); самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь); осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач); самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Самоопределение представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни.

К методам самовоспитания относятся:

- 1) самопознание;
- 2) самообладание;
- 3) самостимулирование.

Самопознание включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

Самообладание опирается на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ; самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование предполагает: самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение (Цит. по: Л. Д. Столяренко «Основы психологии», 2003).

Таким образом, целенаправленное формирование всесторонне и гармонично развитой личности становится основной целью современного воспитания.

#### ***Вопросы для самоконтроля:***

- 1 Дайте свое определение «воспитания». Обоснуйте ответ.
- 2 Какие приемы воспитания, на ваш взгляд, являются наиболее эффективными. Приведите примеры.

## Тема 6 Особенности педагогического общения с детьми и родителями

- 1 Взаимоотношения педагогов с учащимися и родителями
- 2 Конфликты в педагогическом общении

Особое место в педагогической деятельности педагогов занимает общение с родителями учащихся. К сожалению, этому аспекту коммуникативной деятельности педагоги не всегда уделяют внимания. Для успешного общения учителя с родителями своих учеников ему важно обладать разносторонней информацией об особенностях домашней жизни учеников (например, характеристика семьи), о характере взаимоотношений в семье, об отношении родителей к успехам или неудачам своих детей в школе, кружке, спортивной секции. Чем шире такая информация, тем больше у педагога возможностей эффективного педагогического влияния на родителей и учеников. Кроме того, обладание такой информацией позволит учителю быть тактичным в обсуждении некоторых вопросов (например, он не станет вызывать в школу отца, которого у ребенка нет). Некоторые педагоги стремятся в разговоре с родителями тотчас же выложить все претензии. Однако ничего, кроме раздражения родителей, они не добьются. Учитель должен учитывать, что любовь родителей к своему ребенку делает для них оценки и требования учителей крайне субъективными, не соответствующими, по мнению родителей, действительности. Это вызывает недовольство родителей учителем, а если к этому присовокупляется равнодушие или бестактность учителя, то результатом такого общения может быть негативное отношение к школе вообще. Учитель, встречающийся с родителем ученика в первый раз, должен высказать свои впечатления о ребенке, перемежая положительные его стороны с недостатками, но не делая при этом никаких акцентов и проявляя максимум осторожности и такта. Если в беседе будут преобладать вопросы учителя об учащемся, просьбы, советы, то она будет воспринята родителем положительно. Он поймет, что учитель искренне заинтересован в результатах учебно-воспитательного процесса, и захочет помочь учителю. Советы и рекомендации не следует давать в категоричной, безапелляционной форме. Лучше для этого использовать примеры.

Как отмечает Е. И. Рогов, с ростом стажа педагогической деятельности учителей все меньше становится родителей, с которыми общение ограничивается лишь учебными вопросами или родительскими собраниями, и увеличивается число родителей, с которыми установились определенные отношения.

Учителя, часто неоправданно, возлагают большие надежды на совместные собрания родителей и учащихся. Если цель собрания — обсудить организацию общей интересной деятельности, то такое собрание вполне

уместно. Но если его цель — привлечь родителей к обсуждению нерадивых учеников, то результаты такого собрания могут быть лишь отрицательными. Ведь учитель не может знать, как тот или иной родитель (особенно в присутствии других родителей) и ученик отреагируют на его критические высказывания. Ведь затрагиваются честь и достоинство родителей и ученика. Как правило, общение учителя со многими родителями после таких собраний значительно ухудшается, многие из них после этого стараются обходить школу стороной. Кроме того, нарушаются и отношения в семье. Поэтому на родительских собраниях лучше подчеркивать то положительное, что есть у каждого ученика, а критику оставить для беседы с родителем с глазу на глаз. Не всегда и не все родители могут и умеют высказаться, поделиться своими наблюдениями. Им надо помочь, а учитель часто не знает и сам, как это сделать. Иногда учитель робеет перед возрастом, должностным положением или титулом родителя. Он смущается. Затруднения в общении учителя с любой категорией родителей еще вызваны и его неумением вести беседу. Как будто кроме оценок и поведения детей у педагога не может быть других тем для разговоров с родителями (В. С. Грехнев).

Процесс обучения и воспитания, как и всякое развитие, невозможен без противоречий и конфликтов (В. М. Целуйко). Конфронтация педагога с учащимися и учащих между собой является обычной составной частью реальности, потому что многие негативные моменты своей повседневной жизни, которую, к сожалению, сегодня нельзя назвать благоприятной, субъекты педагогической деятельности приносят в сферу делового (профессионального и учебного) общения. В сфере образования принято выделять четыре субъекта деятельности: *учащийся, педагог, родители и администрация*. В зависимости от того, какие из этих субъектов вступают между собой во взаимодействие, можно выделить следующие виды конфликтов в условиях или по поводу учебной деятельности:

- учащийся – педагог;
- учащийся – учащийся;
- учащийся – родители;
- учащийся – администратор;
- педагог – педагог;
- педагог – родители;
- педагог – администратор;
- родители – родители;
- родители – администратор;
- администратор – администратор.

Среди этих конфликтов, связанных со сферой педагогического труда, чаще всего встречаются *конфликты педагога с учащимися и учащих между собой*. Поэтому именно на этих конфликтах мы и остановим свое внимание.

Если конфликты между учащимися могут выходить за рамки учебной деятельности, и педагог не всегда посвящен в те взаимоотношения, которые складываются между его воспитанниками, то противоречия между педагогом и учащимися всегда отрицательно сказываются не только на

взаимоотношениях, но и на эмоционально-психическом состоянии каждой из конфликтующих сторон. Не случайно в последнее время специалисты все чаще отмечают такое негативное явление в педагогической среде, как «синдром выгорания», который чаще всего является следствием затяжного профессионального стресса.

Конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений между педагогом и учащимися, вызывают у педагога глубокое стрессовое состояние и неудовлетворенность своей работой. Такое состояние усугубляется сознанием того, что успех в педагогической деятельности зависит от поведения учащихся, что может привести к появлению состояния зависимости педагога от «милости» его воспитанников.

По мнению М. Рыбаковой, среди конфликтов между педагогом и учащимися чаще всего встречаются следующие:

- конфликты деятельности, возникающие по поводу успеваемости учащихся, выполнения ими учебных и внеучебных заданий;
- конфликты поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учащимся правил поведения в учебном заведении, чаще всего на занятиях, и за пределами учебного учреждения;
- конфликты отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и педагогов, в рамках их общения в процессе совместной педагогической деятельности.

Конфликты деятельности между педагогом и учащимися чаще всего проявляются в отказе учащегося выполнять учебное задание или связаны с плохим (недобросовестным) его выполнением. Это может происходить по различным причинам: утомление, трудность в усвоении учебного материала, а иногда неудачное замечание педагога вместо конкретной помощи при затруднениях в работе. Подобные конфликты чаще происходят с учащимися, испытывающими трудности в учебной деятельности, когда педагог ведет учебные занятия по своему предмету непродолжительное время, и отношения между ним и группой ограничиваются только учебной работой. В последнее время наблюдается увеличение числа таких конфликтов из-за того, что педагоги часто предъявляют завышенные требования к усвоению предмета, а оценки (отметки) используют как средство наказания тех, кто нарушает дисциплину или не выполняет предъявляемые требования. Эти ситуации часто становятся причиной ухода из учебных заведений разного уровня способных, самостоятельных и творчески мыслящих учащихся, а у остальных снижается интерес к познанию вообще.

Конфликты поступков в основном связаны с особенностями поведения отдельных учащихся как в учебных, так и во внеучебных ситуациях. Педагогическая ситуация может привести к конфликту в том случае, если педагог ошибся при анализе поступка учащегося, не выяснил мотивы, сделал необоснованный вывод. Ведь один и тот же поступок может вызываться разными мотивами. педагог часто корректирует поведение учащихся путем оценки их поступков при недостаточной информации об их подлинных

причинах. Иногда он лишь догадывается о мотивах поступков, плохо знает отношения между своими воспитанниками, поэтому вполне возможны ошибки при оценке их поведения. Это вызывает вполне оправданное несогласие учащихся.

Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом проблемных ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Эти конфликты приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь учащегося к педагогу, надолго нарушают их взаимодействие.

Как уже указывалось выше, педагогические конфликты имеют свои особенности, которые отличают их от других конфликтов в сфере социального взаимодействия. Среди таких специфических характеристик можно выделить следующие:

- ответственность педагога за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций, ведь любое учебное заведение – это, прежде всего, доступная возрасту учащихся модель общества, где они усваивают нормы отношений между людьми;
- участники конфликта имеют разный социальный статус (педагог - учащийся), чем и определяется их поведение в конфликте;
- разница в жизненном опыте участников порождает разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов;
- различное понимание событий и их причин (конфликт «глазами педагога» и «глазами учащегося» видится по-разному), поэтому педагогу не всегда легко понять глубину переживаний учащегося, а учащемуся – справиться со своими отрицательными эмоциями и подчинить их разуму;
- присутствие других учащихся в ситуации столкновения педагога и отдельного учащегося делает их не просто свидетелями, а участниками конфликта, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них. Об этом всегда приходится помнить педагогу;
- профессиональная позиция педагога в конфликте с учащимся обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы учащегося как формирующейся и зависящей от него личности;
- всякая ошибка педагога при разрешении конфликта порождает новые проблемы и конфликты, в которые включаются другие учащиеся;
- конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем разрешить.

В свою очередь выполнение последнего правила во многом зависит от того, насколько глубоко и правильно педагог осознает истинные причины своих конфликтных отношений с учащимися. Нередко эти причины кроются в особенностях его личности, а также в уровне профессионально-педагогической компетентности, касающейся психологической подготовки педагога:

- ограниченные возможности педагога прогнозировать на учебных занятиях поведение учащихся. Неожиданность их поступков часто нарушает

запланированный ход работы, вызывает у педагога раздражение и стремление любыми средствами убрать помехи. В свою очередь недостаток информации о причинах случившегося затрудняет выбор оптимального поведения и соответствующего сложившейся обстановке тона обращения;

- свидетелями ситуации являются другие учащиеся, поэтому педагог стремится сохранить свой социальный статус любыми средствами и тем самым часто доводит ситуацию до конфликтной;

- педагогом, как правило, оценивается не отдельный поступок учащегося, а его личность в целом (глобальная педагогическая оценка). Такая оценка часто определяет отношение к учащемуся других педагогов и сверстников;

- оценка учащегося часто строится на субъективном восприятии его поступка и малой информативности о его мотивах, особенностях личности, условиях жизни и т.п.;

- педагог затрудняется провести анализ возникшей ситуации, торопится строго наказать учащегося, мотивируя это тем, что излишняя строгость по отношению к учащемуся не повредит;

- немаловажное значение имеет характер отношений, которые сложились между педагогом и отдельными учащимися. Личностные качества и нестандартное поведение последних являются причиной постоянных конфликтов с ними;

- личностные качества педагога также часто бывают причиной конфликтов (раздражительность, грубость, мстительность, высокомерие, самодовольство, педагогическая беспомощность и др.). Дополнительными факторами выступают преобладающее настроение педагога при взаимодействии с учащимися, отсутствие педагогических способностей, интереса к педагогической работе, жизненное неблагополучие педагога, общий психологический климат и организация работы в педагогическом коллективе.

Недостаточная подготовка педагогов, особенно молодых, которые только начинают свою профессиональную деятельность, к конструктивному разрешению конфликтов с учащимися приводят к серьезным деструктивным последствиям. В частности, по данным психологических исследований, 35 - 40% детских неврозов носят дидактогенный, связанный с учебной деятельностью, характер. Поэтому очень важно, чтобы педагог умел правильно определить свою позицию в конфликте. Если на его стороне выступает учебная группа (коллектив класса), ему легче найти оптимальный выход из сложившейся ситуации. Если же группа начинает развлекаться вместе с конфликтующим учащимся или занимает двойственную позицию, это чревато для педагога негативными последствиями (в частности, конфликты могут стать привычной формой педагогического взаимодействия и расцениваться обеими сторонами как своеобразная норма взаимоотношений).

Часто общение педагога с повзрослевшими или уже взрослыми учащимися продолжает строиться на тех же принципах, что и с воспитанниками младших возрастных категорий, обеспечивающих ему возможность требовать от них беспрекословного подчинения. Такой тип отношений не соответствует возрастным особенностям учащихся, которые в личностном плане стремятся занять равное с педагогом положение. Благополучное разрешение конфликта в такой ситуации невозможно без психологической готовности педагога перейти к новому типу взаимоотношений с взрослеющими или взрослыми учащимися. Инициатором таких взаимоотношений должен быть педагог.

Основные рекомендации педагогам по управлению конфликтами с учащимися могут сводиться к следующим психологическим правилам:

- контролируя свои эмоции, быть объективным, дать возможность учащимся обосновать свои претензии, «выпустить пар»;
- не приписывать учащемуся свое понимание его позиции, перейти на «я»-высказывания;
- не оскорблять учащегося (есть слова, которые, прозвучав из уст педагога, наносят такой ущерб отношениям с учащимися, что все последующие «компенсирующие» действия не могут их исправить);
- стараться не удалять учащихся из учебного помещения за какие-либо проступки;
- по возможности не обращаться к административным мерам разрешения конфликтных ситуаций и не привлекать в качестве своих помощников представителей административных структур;
- не отвечать на агрессию агрессией (это принизит достоинство педагога в первую очередь), не затрагивать личности воспитанника, если дело касается только его конкретного действия или поступка. Давать не абстрактную, а конкретную оценку только его определенным действиям;
- дать себе и учащемуся право на ошибку, не забывая о том, что «не ошибается только тот, кто ничего не делает»;
- независимо от результатов разрешения противоречия постараться не разрушить отношения с учащимся (высказать сожаление по поводу конфликта, выразить свое расположение к учащемуся);
- не бояться конфликтов с учащимися, брать на себя инициативу их конструктивного разрешения и др.

Не меньше проблем, чем конфликты с учащимися, доставляют педагогу озабоченности конфликтные отношения между учащимися. Если не напрямую, то косвенно, педагог всегда втянут в такой конфликт и обязан участвовать в его конструктивном разрешении, особенно если это происходит во время учебных занятий.

Причины конфликтных ситуаций можно сгруппировать в несколько блоков.

*Атмосфера соперничества в учебной группе (классе).* Если она есть, то учащиеся приучаются работать не друг с другом, а каждый за себя и друг

против друга; при этом они не умеют сотрудничать и работать в сообществах (группах).

*Атмосфера нетерпимости, вражды и недоверия.* Она возникает, когда учащиеся не научились быть снисходительными к другим, не видят достоинств окружающих, не умеют поддерживать и подбадривать друг друга в трудных ситуациях. В такой учебной группе многие учащиеся страдают от одиночества и изоляции, здесь часто возникают споры и ссоры на почве национальных и культурных различий.

*Неумение общаться.* На этой почве то и дело возникает недопонимание, неверное истолкование намерений, чувств, желаний, действий окружающих людей. Учащиеся не знают, как сформулировать мысль, как выразить свои чувства, иногда они просто боятся это сделать. Они не умеют выслушать собеседника, ненаблюдательны, не замечают его эмоционального состояния и по этой причине проявляют невниманье, что расценивается собеседником как душевная черствость.

*Неадекватность выражения эмоций.* В каждом конфликте присутствует аффективный компонент. Если учащиеся не умеют владеть собой, конфликт легко разгорается. Бывает, что учащимся просто неизвестны иные способы выражения эмоций, кроме агрессивных (так они проявляют страх или фрустрированность).

*Отсутствие навыков разрешения конфликтов.* Часто примером грубого и агрессивного поведения служат родители или группы сверстников за пределами учебного заведения. Передачи телевидения также вносят свою лепту. Многое зависит, конечно, и от общей зрелости учащегося, и от его нравственного уровня.

*Злоупотребление властью со стороны педагога.* В этом нелегко признаваться, но поведение педагога тоже может вызвать конфликты. Его непоследовательность, неразумные или чрезмерно завышенные требования могут довести учащихся до фрустрации. Когда педагог постоянно придерживается авторитарного стиля, системы жестких, негибких правил, в любой учебной группе может возникнуть атмосфера страха и недоверия.

Сами конфликты в педагогическом процессе можно разделить на три вида. Первый – конфликты, возникающие из-за недостатка ресурсов (чего-то не хватает на всех: учебных пособий, внимания педагога, дружбы сверстников). Такие ситуации уладить легче всего. Второй – конфликты, связанные с желаниями, стремлениями, потребностями (включая стремление к власти, дружбе, самоутверждению, достижению), которые приходят в противоречие с желаниями других людей. С этими конфликтами справиться труднее, так как причины их скрыты. Третий вид – конфликты между ценностями. Это самый трудный случай. Когда ставятся под сомнение наши ценности, мы ощущаем это как угрозу смыслу своей жизни и становимся совершенно нетерпимыми (совсем необязательно при этом считать, что речь при этом идет о религиозных или политических взглядах). Конфликты между целями относятся к той же категории. У каждого человека есть какие-то



цели; наши старания достигнуть цели отражают ее ценность для нас. Когда вступают в противоречие цели разных людей, достичь согласия нелегко.

Американский педагог-исследователь В. Крайдлер предлагает такую «формулу конфликта». Два (или более) человека вступают во взаимодействие и ощущают несовместимые отличия друг от друга или угрозу своим ресурсам, возможностям, потребностям, ценностям. В ответ изменяется их поведение. В этом заключается суть любого конфликта.

Итак, конфликт возник. При каких обстоятельствах он усиливается? Среди таковых можно выделить:

- если в поведении участников преобладают отрицательные эмоции (гнев, фрустрация и др.);
- если усилится ощущение угрозы;
- если в конфликт окажутся втянутыми другие люди;
- если учащиеся до конфликта не были дружны;
- если учащиеся не владеют навыками общения и решения конфликтов.

Наиболее распространены среди учащихся конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в своей учебной группе. Так, например, в средних классах школы часто конфликтуют между собой группа мальчиков и группа девочек. Может обозначиться конфликт трех-четырех подростков с целым классом или вспыхнуть конфликтное противостояние одного учащегося и всего класса. По наблюдениям психологов (О. Ситковская, О. Михайлова), путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, цинизма, жестокости, безжалостности. Детская жестокость – явление общеизвестное. Один из парадоксов мировой педагогики заключается в том, что ребенок гораздо больше взрослого подвержен соблазну стадности, немотивированной жестокости, травли себе подобных. К сожалению, в последнее время подобное негативное явление стало все чаще встречаться и в подростково-молодежной среде.

Генезис агрессивного поведения учащейся молодежи связан с дефектами социализации личности. Так, обнаружена связь между количеством агрессивных действий у детей дошкольного возраста и частотой их наказания, применяемого родителями (Р. Сирс). Кроме того, было подтверждено, что конфликтные юноши воспитывались, как правило, родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие (А. Бандура). Поэтому ряд исследователей считают наказание моделью конфликтного поведения личности (Л. Джавинен, С. Ларсенс).

На ранних этапах социализации агрессия может возникать и случайно, но при успешном достижении цели агрессивным способом может появиться стремление вновь использовать ее для выхода из различных трудных ситуаций. При наличии соответствующей личностной основы важным становится не агрессия – способ достижения, а агрессия – самоцель. Она становится самостоятельным мотивом поведения, обуславливая враждебность по отношению к другим при низком уровне самоконтроля.

Кроме того, конфликты в среде учащейся молодежи обусловлены важной особенностью возраста и социального статуса: с одной стороны, учащиеся считают себя взрослыми и пытаются вести соответствующим образом, а с другой, находятся в полной или частичной материальной зависимости от своих родителей, что не позволяет им обрести статус равной с взрослыми личности. Поэтому в среде сверстников они пытаются компенсировать свою неудовлетворенность занимаемым положением и через неадекватно агрессивные формы поведения демонстрируют свою взрослость перед теми, кто в физическом или личностном плане слабее их (проявление реакции компенсации как психологического механизма защиты, как механизма психологической адаптации к жизненным условиям, которые противоречат установкам, взглядам и ориентациям личности). В зависимости от того, насколько успешно в учреждении образования осуществляется социализация молодежи, в первую очередь усвоение духовных, нравственных ценностей, изменяется интенсивность конфликтов между учащимися. Духовность во многом детерминирует деятельность и поведение как группы людей, так и отдельной личности.

Как и любые конфликты, возникающие в малых группах, конфликты в среде учащейся молодежи и подростков полностью изжить практически невозможно. Поэтому усилия педагога должны быть в первую очередь направлены на то, чтобы предотвратить конфликтные взаимоотношения учащихся. Заметную роль в этом может сыграть дисциплина – умение обеспечить каждому учащемуся необходимую для его полноценного развития свободу в рамках разумного подчинения порядку. Большое влияние на конфликтное поведение учащихся оказывает личность педагога. Ее воздействие может проявляться в различных аспектах. Во-первых, стиль взаимодействия педагога с другими учащимися служит примером для воспроизводства во взаимоотношениях со сверстниками. Исследования показывают, что стиль общения и педагогический так первого педагога (учителя) оказывают заметное влияние на формирование межличностных отношений учащихся. Личностный стиль и педагогическая тактика «сотрудничество» обуславливают наиболее бесконфликтные отношения учащихся друг с другом. Большое количество конфликтов характеризует отношения в учебных группах «авторитарных» педагогов. Во-вторых, педагог обязан вмешиваться в конфликты учащихся, регулировать их. Это, конечно, не означает их подавление. В зависимости от ситуации может быть необходимо административное вмешательство, а может быть – просто добрый совет. Положительное воздействие оказывает вовлечение конфликтующих в совместную деятельность, участие в разрешении конфликта других учащихся, особенно неформальных лидеров группы, и т.д.

Заповеди педагогического общения (по В. А. Кан-Калику)

Педагогический процесс основывается на отношениях учителя с детьми, именно они - отношения - первичны в педагогическом взаимодействии.

При организации педагогического общения нельзя исходить только из педагогических целей и задач... Такое замыкание педагогического общения только на функциональных особенностях ведет к тому, что учитель стремится к общению, так сказать, «от себя»: «Мне это нужно. Это связано с педагогическими целями.», а ребенок с его интересами и чаяниями незаметно ускользает из поля педагогического видения. Очень важно строить педагогическое общение с детьми не «от себя», а «от них».

Организуя педагогическое общение, стремитесь точно и адекватно ориентировать свою речь на конкретного ребенка или на группу учащихся. Это значит, что надо учитывать индивидуально-типологические особенности школьника, его позицию в классе, систему межличностных отношений с другими одноклассниками. Помните - это так же важно, как и отобрать верные методы обучения и воспитания.

Постоянно помните, что общение в педагогическом процессе нельзя ограничивать только одной функцией - информацией. Необходимо использовать весь многофункциональный «репертуар» общения, т. е. реализовывать задачи и обмена информацией, и организации взаимоотношений, и познания личности ребенка, и оказания содействия.

Вступая в контакт с детьми, не организуйте с ними общение «по вертикали», сверху вниз. Помните, что даже малыш стремится в какой-то мере отстаивать собственную самостоятельность и значительность во взаимоотношениях.

Учитесь видеть себя как бы со стороны, глазами детей.

Умейте слушать детей. Надо выслушивать до конца, даже если школьник, на ваш взгляд, говорит неверно и у вас мало времени. Это важнейший показатель вашего внимания к личности ребенка.

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

Доказывая неверность мнения ученика, не задевайте недостатки его характера.

Учитывайте большую эмоциональность и ранимость девочек. Они негативно реагируют на прямое педагогическое воздействие, поэтому необходимо выстраивать систему косвенного влияния.

Избегайте штампов в общении с детьми. Не забывайте, что в процессе многолетнего общения с классом мы порой привыкаем к сложившимся стереотипам общения и невольно переносим их из года в год.

Старайтесь преодолевать негативные установки по отношению к некоторым школьникам - это не только мешает вашим взаимоотношениям с ними, но и отрицательно сказывается на общей атмосфере в коллективе.

Чаще улыбайтесь детям. Это говорит о том, что вам встреча с ними приятна.

Стремитесь, чтобы в процессе вашего взаимодействия с детьми чаще звучали одобрение, похвала, поощрение. Это ведет к тому, что школьник

начинает связывать с вашей личностью собственные положительные эмоциональные переживания.

Дети должны знать, как вы к ним относитесь. Позитивное, доброжелательное отношение к учащимся существенным образом влияет на восприятие ими нашего поведения, собственной деятельности, каждого микроэлемента педагогического процесса.

Если вы чувствуете, что назрела необходимость в индивидуальной беседе с учащимся, помните, что необходимо разработать стратегию и тактику предстоящего разговора.

Следите за собственной речью. Помните, что она - отражение вашей личности; не употребляйте вульгаризмов, не повторяйте речевые ошибки учащихся.

#### Особенности педагогического общения

Общие рекомендации. При возникновении напряжения можно проявлять:

- внимание к собеседнику; доброжелательность, дружелюбие, расположенность, уважительное отношение; естественность; терпимость к слабостям собеседника; сочувствие к нему, участие; выдержку и самоконтроль; спокойный тон; лаконичность и немногословность.

Необходимо строить фразы так, чтобы они вызывали нейтральную или позитивную реакцию со стороны собеседника. Избегать личностных оценок. Для этого можно выразить свои чувства в словах: «Когда ты делаешь X в ситуации Y, то я чувствую Z (гнев, раздражение, агрессию, разочарование, грусть, радость, счастье, окрыленность, легкость, подъем, спокойствие и т.д.)»;

- чуть затягивать ритм, темп беседы, если собеседник излишне взволнован или слишком быстро говорит; попытаться мысленно встать на место партнера и понять, какие события привели его в такое состояние; помните, что порой нет правильных и неправильных позиций и ответов.

Несловесное поведение:

- дать выговориться, избегать того, чтобы перекричать или перебить;

- внимательно выслушать;

- сделать паузу, если собеседник излишне активен;

- показать, что вы понимаете состояние собеседника (кивнуть, немного наклониться в сторону собеседника и т.д.);

- уменьшить дистанцию, уравнивать позиции (приблизиться, присесть, если надо, коснуться, может быть, улыбнуться).

Способы ведения беседы:

- доброжелательно поприветствовать собеседника;

- предложить сесть (причем садиться по возможности под острым или прямым углом к собеседнику, не слишком далеко от него, избегать между вами барьеров в виде стола, парты и т.д.);

- сказать о своем самочувствии, состоянии, которое вызвали у вас слова собеседника;

- сказать о состоянии и самочувствии собеседника; обратиться к фактам (избегать эмоциональных оценок);
- признать вину там, где она есть; признать правоту собеседника в тех пунктах, где он несомненно прав;
- дать почувствовать собеседнику, что вы понимаете, насколько важен вопрос, о котором он говорит;
- подчеркнуть общность интересов, целей, задач с собеседником;
- показать, что вы заинтересованы в разрешении проблемы;
- разделить с собеседником ответственность за решение проблемы;
- отметить, что вы доверяете собеседнику;
- подчеркнуть лучшие качества партнера, которые помогут справиться с решением проблемы;
- отметить значимость учащегося, его место, роль в группе, сильные качества, хорошее отношение к нему со стороны других;
- попросить у собеседника совета, как бы он поступил на вашем месте в этой ситуации и пр.

***Вопросы для самоконтроля:***

- 1 Выделите особенности взаимоотношения педагогов с учащимися и их родителями. Приведите примеры.
- 2 Как проявляются конфликты в педагогическом общении.
- 3 Предложите рекомендации для родителей по эффективному общению с подростком.

## Список рекомендуемой литературы

### Основная литература:

- 1 Аминов, И. И. Психология делового общения: учеб. пособие / И. И. Аминов. – Москва: Омега-Л, 2011. – 304 с.
- 2 Артишевская, Т. М. Педагогическое диалогическое общение: учебное пособие / Т. М. Артишевская, В. Ф. Жеребкина – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2006. – 94 с.
- 3 Березуцкая, Ю. П. Психология делового общения: электрон. учеб. пособие / [Электронный ресурс] / Ю. П. Березуцкая // Институт психотерапии и клинической психологии – Барнаул. – URL: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1434>
- 4 Гуревич, П. С. Этика: учебник для бакалавров, студентов вузов по гуманитарным направлениям и специальностям / П. С. Гуревич; УМО РФ. – Москва: ЮРАЙТ, 2016. – 516 с.
- 5 Егидес, А. П. Психология конфликта: учеб. пособие / А. П. Егидес. – Москва: Моск. финансово-пром. акад., 2011. – 279 с.
- 6 Елагина, В. С. Основы педагогического общения: курс лекций для студентов педагогических вузов / В. С. Елагина, Е. Ю. Немудрая; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 177 с.
- 7 Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва: Издательство: Логос, 2004. – 384 с. – URL: <https://studfiles.net/preview/5873429/page:14/>
- 8 Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
- 9 Культура речи и деловое общение: учеб. пособие / О. Г. Поскочина, М. А. Гриднева. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. – 95 с.
- 10 Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 672 с.
- 11 Целуйко, В. М. Психологические основы педагогического общения / В. М. Целуйко. – URL: <https://studfiles.net/preview/2626364/>
- 12 Шейнов, В. П. Управление конфликтами / В. П. Шейнов. – СПб.: Питер, 2014. – 576 с.

### Дополнительная литература:

1 Вотина, Е. Г. Основы педагогического мастерства (теоретические аспекты): учеб. пособие для студ. сред. и спец. пед. учреждений и вузов / Е. Г. Вотина, Е. Журавлёва, Н. А. Ложникова. – Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2008. – 92 с.

2 Егидес, А. Лабиринты общения, или Как научиться ладить с людьми / А. Егидес. – Москва: АСТ-ПРЕСС, 2011. – 363 с.

3 Жеребкина, В. Ф. УМК Педагогическое общение / В. Ф. Жеребкина. – Челябинск. – URL: <https://studfiles.net/preview/2975505/>

4 Занковский, А. Н. Психология деловых отношений: Учебно-методический комплекс / А. Н. Занковский. – Москва: Изд. центр ЕОАИ, 2008. – 384 с.

5 Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова; под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

6 Морозов, В. П. Невербальная коммуникация: экспериментально-психологические исследования / В. П. Морозов. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2011. – 526 с.

7 Петрусинский, В. В. Искусство общения в играх / В. В. Петрусинский, Е. Г. Розанова. – Москва: Владос, 2007. – 157 с.

8 Проблемы общения: характеристика и возможные причины // – URL: <http://bukvi.ru/obshestvo/etika/problems-obshheniya-xarakteristika-i-vozmozhnye-prichiny.html>