

**МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Н.А. Неудахина

**ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

*Рекомендовано Учебно-методическим объединением
по профессионально-педагогическому образованию
в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся
по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)»*

2-е изд., перераб. и доп.

Барнаул
Издательство АГАУ
2009

УДК 37.01
ББК 74. 580. 22 я 73

Рецензенты:

д.п.н., профессор АлтГТУ им. И.И. Ползунова Н.Б. Лаврентьева;

д.ф.н., профессор Алтайской академии экономики и права
Т.Ф. Кряклина.

Неудахина, Н.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие / Н.А. Неудахина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Барнаул: Изд-во АГАУ, 2009. – 209 с.

ISBN 978-5-94485-140-6

В учебном издании подробно изложены система педагогического мастерства и ее важнейшие элементы. Рассмотрена теория основных тем и представлены разработки занятий, которые помогают развивать у будущих педагогов профессионального обучения готовность к профессиональной деятельности.

Методика проведения занятий изложена по унифицированной схеме, включающей в себя: цели темы, входной контроль, информационный блок, дополнительную информацию, задания и вопросы для обсуждения, упражнения и ситуации, контролирующие тесты.

Предназначено для профессионально-педагогических специальностей вузов и колледжей, слушателей факультетов повышения психолого-педагогической квалификации, преподавателей высших и средних специальных учебных заведений. Издание может быть использовано как в курсе «Педагогика», так и для чтения спецкурса «Педагогическое мастерство».

Рекомендовано к изданию методической комиссией института техники и агроинженерных исследований АГАУ (протокол № 4 от 20 февраля 2009 г.).

ISBN 978-5-94485-140-6

© Неудахина Н.А., 2009

© ФГОУ ВПО АГАУ, 2009

© Издательство АГАУ, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Тема 1. Специфика педагогической деятельности	9
Тема 2. Педагогическое мастерство как система	16
2.1. Гуманистическая направленность	17
2.2. Профессиональные знания	19
2.3. Педагогические способности	20
2.4. Педагогическая техника.....	22
Тема 3. Изучение профессиональных качеств личности педагога	33
Тема 4. Педагогическое общение	37
4.1. Понятие педагогического общения, его функции и структура	37
4.2. Стили руководства и стили педагогического общения ...	41
4.3. Негативные модели педагогического общения	45
Тема 5. Педагогический такт	53
5.1. Понятие педагогического такта	53
5.2. Ролевые позиции	55
5.3. Правила поведения в конфликтных ситуациях	56
5.4. Советы начинающим педагогам	57
Тема 6. Педагогические ситуации и задачи	61
6.1. Педагогические задачи, их виды и этапы решения.....	62
6.2. Из рекомендаций Дейла Карнеги.....	67
6.3. Нестандартные решения стандартных ситуаций.....	70
Тема 7. Метод убеждения в педагогическом процессе	81
7.1. Убеждение как способ педагогического воздействия.....	81
7.2. Требования к убеждению	84
7.3. Логика доказательства	85
7.4. Основы логики	87
7.5. Законы логики.....	90
7.6. Применение метода убеждений в деловых выступлениях.....	91
Тема 8. Использование внушения в педагогическом процессе	106
8.1. Значение внушения в педагогическом процессе	106
8.2. Виды внушения.....	108
8.3. Самовнушение	111

8.4. Внушаемость и ее причины	111
8.5. Взаимосвязь убеждения и внушения	112
Тема 9. Совершенствование речи педагога	123
9.1. Специфические особенности педагогической речи	123
9.2. Функции и коммуникативные качества педагогической речи	126
9.3. Формы педагогической речи	130
9.4. Техника речи, её основные характеристики	131
9.5. Педагогические «подтексты» речи и поведения	137
Тема 10. Внешний вид педагога.	
Мимика и пантомимика	155
10.1. Типичные ошибки молодого педагога	155
10.2. Внешний вид педагога. Требования к одежде	156
10.3. Пантомимика	158
10.4. Мимика	163
10.5. Личная территория человека	165
10.6. Жесты, о которых полезно знать педагогу	166
Тема 11. Мастерство педагога в управлении собой.	
Основы техники саморегуляции	179
11.1. Управление эмоциональным состоянием	179
Тема 12. Основы театральной педагогики и система К.С. Станиславского в педагогической деятельности	188
12.1. Элементы режиссерского мастерства в педагогической деятельности	188
12.2. Элементы актерского мастерства в педагогической деятельности	190
12.3. Общие и отличительные признаки театрального и педагогического действия	191
12.4. Учение К.С. Станиславского и театральная педагогика	194
12.5. Элементы системы К.С. Станиславского в педагогических ситуациях	197
12.6. Типизация актера и педагога	200
12.7. Практические приемы актерской психотехники в работе педагога	201

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная подготовка в вузе предполагает многомерный подход к человеку, а не ограничивается воспитанием узкого специалиста. Она должна развивать целый комплекс индивидуальных черт личности, учитывать сложность задач, возникающих в профессиональной деятельности. Особенностью деятельности начинающего педагога профессионального обучения по сравнению с деятельностью большинства молодых специалистов является то, что общество ставит перед ним те же самые по сложности цели, что и перед опытным преподавателем. Поэтому у него необходимо формировать широкую педагогическую компетентность и профессиональную готовность к проведению многоаспектной воспитательной работы с учащимися профессиональных училищ, лицеев, техникумов, колледжей, школ.

Компетентный преподаватель, воспитатель, мастер производственного обучения понимает, что управлять педагогической деятельностью он может за счет собственных внутренних резервов, индивидуально-личностных особенностей, умения смотреть на себя со стороны, иными словами, успех его профессиональной деятельности на 70-80% зависит от педагогического мастерства. Можно перечислить достаточно много профессиональных и личностных качеств педагога-мастера, но гораздо сложнее выработать их в себе и на их основе добиться высоких результатов. Задача данного пособия, прежде всего, состоит в том, чтобы убедить в этом студентов, которые видят в педагогической деятельности свое будущее.

Готовиться к постижению педагогического мастерства надо как можно раньше, еще в вузе и на первых педагогических практиках, поскольку воспитание всесильно только в том случае, если начато вовремя. Впоследствии начинать работу над собой может быть и поздно, и сложно, а сами преподаватели часто бывают плохими учениками, они думают, что все знают, обо всем могут судить и всему давать оценки. Однако мастерами они становятся не только в силу своих личностных качеств. Эти качества должны сочетаться с необходимыми профессиональными знаниями и умениями и в том числе в плане развития

своих способностей, совершенствования техники, воли, чувств, интеллекта. Своевременное освоение основ профессионального мастерства позволяет постоянно работать над собой, быть терпимым к чужим ошибкам, овладевать передовыми педагогическими технологиями. Такая работа ведется на протяжении всей жизни педагога. Основываясь на проведенных исследованиях, Н.Т. Кузьмина утверждает, что по-настоящему талантливых педагогов не более 12%, а основная масса 67% – это мастера, сумевшие овладеть приемами обучения и воспитания и добившиеся хороших результатов в работе.

Описание педагогического мастерства как системы в значительной степени перекликается с театральной педагогикой, которую активно разрабатывал К.С. Станиславский. Если систему К.С. Станиславского наложить на овладение основами практической педагогики, то можно получить хорошую методику обучения педагогическому мастерству будущих преподавателей.

Несомненно, педагогическое мастерство как наивысшая форма овладения профессией не может быть сформировано в рамках одного курса, а вырабатывается в результате системного вузовского обучения и практической работы с учащимися. Содержание данного пособия согласовано с содержанием курсов педагогики, психологии, методики профессионального обучения, методики воспитательной работы, педагогической этики, психологии личностного роста.

В пособии рассматриваются структура педагогического мастерства и отдельные, наиболее значимые элементы педагогической техники. Даются практические рекомендации по овладению педагогической техникой, которые призваны помочь студентам инженерно-педагогических специальностей и начинающим преподавателям овладеть профессионально важными качествами.

Задачами данного пособия являются:

- обучение студентов соотносить идеалы педагогической деятельности с уровнем собственной готовности к этой деятельности;
- помощь студентам в выработке своего индивидуального стиля педагогической деятельности на основе личностных особенностей;

- помощь в обучении управления в определенной степени педагогическими ситуациями;
- обучение управлению собственным психическим состоянием и регулированию самочувствием.

Поставленные задачи определили структуру пособия. Всего разработано 12 тем, охватывающих основные составные элементы системы педагогического мастерства в соответствии с логикой их усвоения: осознание важности педагогического мастерства, постижение путей и средств развития профессиональных качеств будущих педагогов, воспитание культуры педагогического общения, формирование умений воздействовать словом и невербальными средствами. В качестве обобщения представлена тема «Основы театральной педагогики и система К.С. Станиславского в педагогической деятельности». Каждая тема включает в себя содержательный (информационный) блок и практикум, позволяющий последовательно отрабатывать профессионально значимые умения и навыки.

Для осуществления дифференцированного подхода содержательный блок включает в себя дополнительную информацию, с которой студент может ознакомиться для углубленного изучения темы. Из предложенных упражнений и заданий студенты могут выбрать те, которые в наибольшей степени связаны с содержанием и профилем их подготовки в вузе, а также соответствуют оснащению кабинета профессионального мастерства средствами видеозаписи и автоматического управления процессом работы. Все темы разработаны по единому алгоритму, включающему в себя: цели темы, входной контроль, информационный блок, дополнительную информацию, задания и вопросы для обсуждения, упражнения и ситуации, контрольные тесты (выходной контроль), использованную и рекомендуемую литературу.

Постановка целей и наличие входного контроля создают ориентировочную основу действий и актуализируют опорные знания студентов, тем самым осуществляется эмоционально-психологический настрой на предстоящее усвоение темы. Входной контроль включает в себя вопросы или задания эвристического характера, которые рассчитаны на актуализацию знаний, полученных на других психолого-педагогических предметах.

Подобное построение пособия развивает у будущих педагогов такие профессиональные качества, как уверенность в своих знаниях, навыки самоанализа и самооценки, умения осознать цели предстоящей деятельности и настроиться на ее выполнение. Студенты учатся самостоятельно перерабатывать и отбирать нужную информацию для решения практических задач, осуществлять самоконтроль усвоения нового материала и вырабатывают в себе новые профессионально значимые умения. Именно эти черты и качества являются важными показателями готовности молодого преподавателя к дальнейшему повышению уровня своего педагогического мастерства.

Методика использования пособия в учебном процессе может быть различной как под руководством преподавателя и с его непосредственным участием, так и полностью самостоятельно. Некоторые темы допускают индивидуальную отработку необходимых качеств (мимика, техника речи), другие же, наоборот, требуют активных методов и форм организации групповой деятельности. Отдельные элементы, входящие в разработку тем, можно использовать в лекционном изложении, на семинарах, в виде домашних заданий, на зачетах и экзаменах, а также в конкурсах педагогического мастерства.

ТЕМА 1. СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цели. Выделить основные специфические особенности составных элементов педагогической деятельности. Обосновать социальный характер педагогической цели и роль педагога в ее достижении. Подчеркнуть значение субъектно-субъектных отношений в современной школе. Акцентировать внимание на специфике средств педагогической деятельности.

Входной контроль

1. Перечислите известные из психологии виды деятельности.
2. Используя знания психологии, выделите структурные уровни деятельности.
3. Из приведенных определений выберите те, которые наиболее точно характеризуют понятие «цель»:
 - 1) осознаваемый образ превосходящего результата деятельности;
 - 2) поиск идеально представленного желаемого результата деятельности;
 - 3) главный механизм формирования новых идей, способов деятельности;
 - 4) неосознанные представления о результате педагогической деятельности.

Информационный блок

Педагогическая деятельность является профессиональной деятельностью педагога. Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогическое действие и профессионально важные умения и качества, необходимые для ее реализации.

Рассмотрим некоторые компоненты педагогической деятельности, отличающиеся своей спецификой (*цель – объект – субъект – средства*).

Цель педагогической деятельности имеет несколько важных специфических особенностей, отличающих ее от цели любой другой профессиональной деятельности.

Первая особенность состоит в том, что цели работы педагога определяются обществом, т.е. он не свободен в выборе конечных результатов своего труда, его действия направлены на развитие личности детей, которые будут жить в данном обществе. Педагогическая деятельность способствует осуществлению социальной преемственности поколений, включению молодежи в существующую систему социальных связей, реализации природных возможностей человека в овладении общественным опытом.

На рисунке 1.1 изображен процесс взаимодействия общества и воспитательной системы (школы, училища, вуза). Изменения в обществе влекут за собой изменения в учебно-воспитательном заведении.

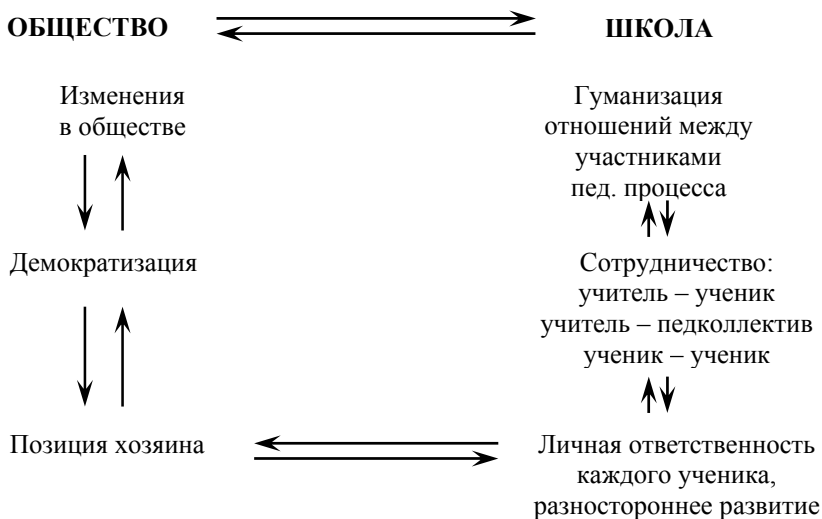


Рис. 1.1. Схема взаимодействия общества и воспитательной системы

Исходя из поставленных обществом целей педагог должен сам выдвигать конкретные педагогические задачи, соотносясь с педагогическими условиями.

Вторая особенность цели педагогической деятельности состоит в том, что она должна стать не только целью педагога, но и целью ученика. Поскольку деятельность педагога – это всегда деятельность по управлению другой деятельностью (ученика), то она должна как бы подстраиваться под деятельность ученика.

Третья особенность цели заключается в том, что цель педагога всегда направлена в будущее воспитанника. Эта цель близка и понятна учителю, который требует: «Ты должен знать, уметь, делать». В то же время дети живут сиюминутной жизнью, преодолеваемые проблемами сегодняшнего дня, а будущее для них слишком отдалено. Ш.А. Амонашвили называет это противоречие «основной трагедией воспитания». Педагог живет в современности, а строит будущее, поэтому нужно всегда выстраивать логику своей деятельности с опорой на сегодняшние потребности детей.

*Итак, специфика цели педагогической деятельности требует от учителя **личностного** принятия социальной задачи общества, творческого понимания целей и задач конкретных действий, умения учитывать интересы ребенка и преобразовывать их в заданные цели учебной деятельности.*

Объект педагогического труда – это человек, на которого направлены воспитательные воздействия. Специфика объекта педагогической деятельности заключается в следующем.

Во-первых, человек – не мертвый материал природы, а активное существо, с неповторимыми индивидуальными качествами, с собственным отношением и пониманием происходящих событий. Это соучастник педагогического процесса, обладающий своими целями, мотивами, личным поведением. Таким образом, **объект педагогической деятельности одновременно является и субъектом ее**. Он может по-разному относиться к педагогическому воздействию, ибо воспринимает его через свой внутренний мир, свои установки.

Во-вторых, педагог имеет дело с постоянно меняющимся, растущим человеком, к которому не применимы шаблонные подходы и стереотипные действия, и это требует постоянного творческого поиска.

В-третьих, одновременно с педагогами на ребенка, подростка, юношу действует вся окружающая его жизнь, часто сти-

хийно, многопланово и в различных отношениях. Поэтому педагогический труд предполагает одновременно корректировку всех воздействий, в том числе и исходящих от самого воспитанника, то есть организацию и воспитания, и перевоспитания, и самовоспитания личности.

Субъект – это тот, кто воздействует на воспитанника – педагог, родители, коллектив. Основным инструментом воздействия на воспитанника – личность учителя, его знания и умения. Если учащиеся не принимают личность педагога, критически относятся к его поступкам, они воспротивятся его воздействию. Подлинным воспитателем становится тот, кто оказывает позитивное направленное влияние на личность, а это возможно лишь при условии постоянного нравственного самосовершенствования педагога.

В целом современная педагогика, педагогика сотрудничества направлена на демократизацию отношений в учебном заведении и стремится к активизации учащихся, к тому, чтобы сделать ребенка соратником, соучастником педагогического процесса.

В этих условиях на первый план выступают субъектно-субъектные отношения ($S \Leftrightarrow S'$), где S – педагог, а S' – воспитанник, который тоже оказывает влияние на педагога и под воздействием которого педагог меняется. В авторитарной педагогике ученик остается объектом, на который воздействует педагог ($S \rightarrow 0$). Таким образом, отношения педагога и воспитуемого могут быть представлены в следующем виде: $S \rightarrow 0$; $S \Leftrightarrow 0$; $S \Leftrightarrow S'$.

В последнем случае объект превращается в субъект собственной преобразующей деятельности, то есть сам ставит цели и выстраивает траекторию своего развития.

Средства педагогической деятельности – это, прежде всего, различные виды деятельности, в которые включаются воспитанники. Это могут быть труд, общение, игра, учение. Важно понять, что педагогическая деятельность не ограничивается собственно педагогической, а включает в себя также учебно-познавательную, коммуникативную, преобразующую, оценочную, игровую и другие деятельности.

Дополнительная информация

В работах Н.В. Кузьминой рассмотрена психологическая структура деятельности педагога, включающая в себя 5 основных компонентов: конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический, проектировочный.

Конструктивный компонент включает в себя деятельность педагога, направленную на планирование своего предмета, планирование деятельности учащихся и своей собственной на предстоящем занятии.

Организаторский компонент включает в себя умение организовать деятельность учащихся и свою собственную на занятиях и во внеурочное время.

Коммуникативный компонент – это способность установить правильные взаимоотношения с учащимися, своими коллегами и руководителями, а также умения работать с родителями.

Гностический компонент – это изучение объекта своей деятельности; средств, форм и методов, с помощью которых эта деятельность осуществляется; достоинств и недостатков своей личности и деятельность в целях ее совершенствования.

Проектировочный компонент включает умения в области формирования системы целей и задач; планирования деятельности учащихся и собственной деятельности на длительный срок.

Вопросы для обсуждения

1. Всегда ли педагог согласен с той целью, которую ставит общество? Как быть, если он не может ее принять?

2. Как добиться того, чтобы учащиеся приняли цели педагога и стремились к их достижению?

3. Сравните объект профессиональной деятельности педагога с объектами профессиональной деятельности рабочего, инженера, врача.

4. Рассмотрите на примерах развития образования в России, как изменения в обществе влияют на требования, предъявляемые к учебному заведению. Для ответа используйте таблицу.

Исторический период (XX в.)	Особенности воспитательной системы
20-е годы	Идеи единой, трудовой, политехнической школы; развитие педологии; программы гуса
30-е годы	«Сталинская педагогика»; единообразная школа; жесткая система оценивания, упор на дисциплину
40-е годы	Военно-патриотическое воспитание
60-е годы	Зарождение опыта педагогов-новаторов
Конец 80-х – начало 90-х годов	Гуманизация отношений, возникновение педагоги сотрудничества, развитие самоуправления
Конец 90-х – начало XXI в.

5. Объясните отношения объекта и субъекта педагогической деятельности, представленные следующими формулами: ($S \rightarrow 0$; $S \Leftrightarrow 0$; $S \Leftrightarrow S'$). Каким направлениям в педагогике они соответствуют?

6. Перечислите средства педагогической деятельности. Назовите наиболее эффективные, обоснуйте их эффективность.

Выходной контроль

1. Что (кто) определяет цель педагогической деятельности?
 - а) учебный план;
 - б) специальные законы;
 - в) общество;
 - г) сам педагог.
2. Сущность мета-деятельности («мета» – перенос) заключается в том, что цель педагогической деятельности должна стать:
 - а) целью педагога;
 - б) целью ученика;
 - в) и целью педагога, и целью ученика.
3. В педагогическом процессе учащийся выступает в качестве:
 - а) объекта педагогической деятельности;
 - б) субъекта педагогической деятельности;
 - в) одновременно и объекта и субъекта педагогической деятельности.

4. Всестороннее и гармоничное развитие личности – это...

а) талантливость, способность к разным видам деятельности; отличие от тех, кто проявляет свои способности только в одной области;

б) педагогический принцип;

в) совокупность правил, регулирующих деятельность и общение;

г) процесс саморазвития индивида, осваивающего главное дело своей жизни и использующего весь спектр возможностей приобщения к общечеловеческой культуре;

д) цель воспитания.

5. Педагогическая деятельность – это ...

а) систематическое организованное воздействие педагога на личность с целью воспитания, обучения, образования;

б) изучение закономерностей воспитания и обучения;

в) научная деятельность, осуществляемая педагогами и направленная на решение задач воспитания, обучения, образования;

г) практическая деятельность, осуществляемая педагогами и направленная на решение практических задач воспитания, обучения, образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

2. Слуцкий, В.И. Элементарная педагогика, или как управлять поведением человека / В.И. Слуцкий. – М.: Просвещение, 1992. – 159 с.

3. Азаров, Ю.П. Искусство воспитывать / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 96 с.

4. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / под ред. Л.К. Гребенниковой, Л.А. Байковой. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

ТЕМА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО КАК СИСТЕМА

Цели. Усвоить понятие системы педагогического мастерства с учетом всех ее связей и компонентов. Выделить системообразующий фактор педагогического мастерства. Сравнить гуманистическую и авторитарную направленность педагогического воздействия. Проанализировать влияние ведущих способностей личности на успешность педагогической деятельности. Установить критерии педагогического мастерства.

Входной контроль

1. В чем суть системно-структурного анализа? Назовите основные отличительные признаки системы.

2. Назовите принципы гуманистической педагогики, сформулированные Ш.А. Амонашвили.

3. Какие качества характеризуют педагога – мастера? О каком педагоге можно сказать, что он владеет педагогическим мастерством?

4. Дайте понятие способностей личности с точки зрения психологии, их виды, уровни, профессиональной ориентации.

5. Раскройте соотношение способностей и задатков.

6. Какое утверждение о природе способностей является правильным?

а) способности человека формируются в деятельности на основе задатков;

б) способности человека определяются его врожденными свойствами;

в) способности человека – результат целенаправленной тренировки;

г) способности человека не зависят от его врожденных особенностей.

7. Что является основным критерием педагогического авторитета?

а) уважение учащихся к педагогу;

б) авторитет педагога в педагогическом коллективе;

в) доверие учащихся к педагогу, их открытость;

г) дисциплинированность учащихся.

8. Как называются способности, определяющие точность и глубину проникновения в личность другого человека?

- а) дидактические;
- б) перцептивные;
- в) коммуникативные;
- г) конструктивные.

9. Что в приведенном перечне является признаком повышения уровня педагогического мастерства?

- а) повышение педагогической оценки учащихся независимо от их успеваемости;
- б) рост зависимости оценки учащихся от уровня их успеваемости;
- в) более широкое использование оценочных стереотипов;
- г) замена советов и просьб требованиями и распоряжениями.

Информационный блок

2.1. Гуманистическая направленность

Педагогическая деятельность является основой становления педагогического мастерства. Настоящий учитель понимает, что он должен управлять всеми компонентами педагогической деятельности, выстраивать цель, активизировать субъект и объект, подбирать средства.

Мастерство – комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. К таким важным свойствам относятся: гуманистическая направленность деятельности учителя, его профессиональные знания, педагогические способности, педагогическая техника.

Поскольку «Педагогическое мастерство» представляет собой систему, то важно не просто охарактеризовать набор компонентов, но проследить их взаимосвязи. Всякая система имеет системообразующий фактор, тот стержень, каркас, который пронизывает всю систему. Таким системообразующим фактором педагогического мастерства является *гуманистическая направленность личности педагога.*

Гуманистическая направленность отвечает принципам гуманной педагогики, разработанным Ш.А. Амонашвили.

1. Принцип познания и усвоения ребенком в педагогическом процессе истинно человеческого.

2. Принцип познания ребенком в педагогическом процессе себя как человека.

3. Принцип совпадения интересов ребенка с общечеловеческими интересами.

4. Принцип недопустимости использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать ребенка на антисоциальные проявления.

5. Принцип предоставления ребенку в педагогическом процессе необходимого общественного простора для наилучшего проявления своей истинной индивидуальности.

6. Принцип очеловечивания обстоятельств в педагогическом процессе.

7. Принцип определения качеств формирующейся личности ребенка, его образованности и развития в зависимости от качества самого педагогического процесса.

Таким образом, гуманизация – это приближение к личности человека, признание его прав на свободное развитие способностей и интеллекта.

С точки зрения гуманной педагогики, дело учителя не навязывать, а понять интересы ученика, помочь ему правильно, неискаженно осознать их и выразить себя.

Например, педагог-новатор Е.Н. Ильин призывает не идти с предметом к детям, а идти к детям и вместе с ними идти к предмету.

В основе гуманистической направленности лежит механизм ***сотрудничества***, который характеризуется общими ***интересами***, равными ***силами***, ***отношениями*** доверия и уважения. ***Методами*** сотрудничества являются: совет, обсуждение, обмен мнениями, взаимопомощь, просьба, предложение, рекомендация.

Педагогическая направленность личности каждого преподавателя многогранна. Ее составляющие ценностные ориентации следующие:

1) ***на себя – самоутверждение*** – чтобы видели во мне знающего, требовательного, настоящего педагога;

2) ***на средства*** педагогического воздействия;

3) *на учащихся, ученический коллектив;*

4) *на цели педагогической деятельности.*

Для педагога важна ведущая направленность *на цель (гуманистическая направленность)* при гармонично скорректированных других видах направленности (достойное самоутверждение, целесообразные средства, учет потребностей воспитанников). Но лишь при условии ощущения ответственности перед будущим при сочетании устремленности и большой любви к детям начинает формироваться профессиональное мастерство учителя: «Если учитель соединяет в себе любовь к делу и ученикам, он совершенный учитель», – говорил Л.Н. Толстой.

Гуманистическая направленность как сверхзадача в повседневной работе мастера всегда определяет его конкретные задачи. Сравним две позиции. Первокурсник, проводя экскурсию в музей А.С. Макаренко, затрудняется ответить на вопрос, зачем рассказывать о нем детям. Педагог-мастер видит в экскурсии комплекс задач: увлечь самопознанием, подтолкнуть к выбору педагогической профессии, показать работу преподавателя изнутри и тем самым пробудить уважение к людям этого нелегкого труда, а в конечном итоге – помочь воспитанникам встать на более высокую ступень социального развития.

2.2. Профессиональные знания

Фундаментальная основа педагогического мастерства – профессиональные знания. Знания преподавателя обращены, с одной стороны, к науке, предмету, который он преподает, с другой, – к учащимся, которые приобретают их. Содержание профессиональных знаний составляет знание *преподаваемого предмета*, его *методики, педагогики и психологии*. Важной особенностью профессионального педагогического знания является его *комплексность*, что требует от преподавателя способность синтезировать изучаемые науки. Стержень синтеза – решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций, вызывающих необходимость осмысления психологической сущности явлений, выбора способов взаимодействия на основании познанных законов формирования личности.

Помимо комплексности, обобщенности, профессиональное знание педагога-мастера характеризуется и такой важной особенностью, как *личностная окрашенность*.

Мастерство педагога – в «очеловечивании», одухотворении знания, которое не просто передается из книг в аудиторию, а излагается как свой взгляд на мир.

Сложность приобретения профессиональной компетентности состоит еще и в том, что профессиональное знание должно формироваться сразу на всех *уровнях*. *Методологический уровень* – это знание закономерностей развития общефилософского плана, обусловленности целей воспитания и образования и пр. *Теоретический уровень* – это знание законов, принципов и правил педагогики и психологии, основных форм деятельности и пр. *Методический уровень* – это уровень конструирования учебно-воспитательного процесса. На *технологическом* уровне решаются практические задачи обучения и воспитания в конкретных условиях. Все это требует достаточно развитого профессионального мышления, способного отбирать, анализировать и синтезировать приобретенные знания, представлять и реализовывать их в технологической форме.

Но скорость приобретения мастерства не регламентируется жестко ростом профессионального знания. И действительно, студент, который отлично учится в педагогическом вузе, не всегда успешно работает на педагогической практике в училище или школе. Есть индивидуальные предпосылки успешной деятельности, стимуляторы профессионального роста – способности.

2.3. Педагогические способности

Третий элемент структуры педагогического мастерства – способности к педагогической деятельности, указывающие на особенности протекания психических процессов, содействующих успешности педагогической деятельности.

Нам важен педагог как мастер своего дела. Если говорить о генеральной способности, объединяющей все ведущие, то она наиболее точно определена Н.В. Кузьминой: это чувствительность к объекту – растущему человеку, формируемой личности.

Опираясь на исследования ведущих ученых, можно вычленить следующие шесть ведущих способностей личности к педагогической деятельности:

- коммуникативность, включающая расположенность к людям, доброжелательность, общительность;
- перцептивные способности – профессиональная зоркость, эмпатия, педагогическая интуиция;
- динамизм личности – способность к волевому воздействию и логическому убеждению;
- оптимистическое прогнозирование – опора на положительные качества личности воспитанника;
- креативность – способность к творчеству.

Способность к педагогической деятельности, как и к другой, можно обнаружить в том, как быстро идет профессиональное обучение, насколько глубоко и прочно будущий педагог овладевает приемами и способами педагогической деятельности.

По-видимому, проверку своих способностей следует начать с коммуникативности, т.е. способности общаться. Вообще такой способностью обладает каждый человек. Но выражена она по-разному. Для педагога низкий уровень коммуникативности разрушает среду профессиональной деятельности, создает барьеры, препятствующие взаимодействию с учащимися. Следует проанализировать, испытываете ли вы желание находиться в обществе среди других людей, есть ли расположенность к людям (желание социального родства).

Общительность включает в себя не только желание и потребность в общении, но и способность испытывать удовлетворение от процесса коммуникации. Доброжелательность и ощущение удовлетворения от работы с детьми, с людьми вообще сохраняют работоспособность, создают подпитку творческому самочувствию.

Общительности помогают развитые перцептивные способности, среди них профессиональная зоркость, наблюдательность. Как может педагог принять целесообразное решение, если он не умеет быстро и верно фиксировать внутреннее состояние учащихся по мельчайшим внешним проявлениям, отличать подлинную внимательность от симуляции внимания, понимать мотивы поступков.

Наблюдательность и опыт дают основу развития такой способности, как интуиция. Быть мастером – значит, предугадывать ход педагогического процесса, возможные осложнения, как бы овладеть педагогическим чутьем. Ничего сверхъестественного в этом нет. Такая способность может быть развита, хотя формировать ее очень сложно. Для педагога очень важно анализировать, предугадывать события и поступки, опираясь не только на логические построения, но и на эмпатию. Эмпатия – это способность педагога идентифицировать (условно отождествлять) себя с учащимся, встать на его позицию, разделять его заботы и интересы, радости и огорчения.

Способность к пониманию человека у педагога-мастера взаимосвязана со способностью к активному воздействию на него – то, что можно было бы назвать динамизмом личности. Динамизм – это способность к убеждению и внушению, это внутренняя энергия, гибкость и инициатива в разнообразии воздействия.

Динамизм связан с эмоциональной устойчивостью, т.е. сфера влияния, поле притяжения хорошего педагога, как правило, распространяется, прежде всего, на себя. Самообладание, способность к саморегуляции создают эмоциональную устойчивость личности, возможность владеть ситуацией и собой в ситуации.

Оптимистическое прогнозирование – это ведущая профессионально-педагогическая способность. Она подчеркивает связь комплекса способностей с направленностью личности учителя, опирающегося на положительное становление личности каждого человека. По словам педагога-новатора Т.И. Гончаровой: «Учитель не имеет право сказать ученику «Никогда ...».

2.4. Педагогическая техника

Четвертый элемент педагогического мастерства – форма организации поведения педагога. Знания, направленность и способности без умений и владения способами действий не дают гарантии высоких результатов. *Педагогическая техника включает в себя две группы умений – умения управлять собой и умения взаимодействовать в процессе решения педагогических задач.* Первая группа умений – владение своим телом, эмоциональным

состоянием, техникой речи. Вторая – дидактические, организаторские умения, владение техникой контактного взаимодействия и др.

Сегодня гораздо чаще, чем хотелось бы, внешний облик педагога не может способствовать в достижении воспитательных целей: плохая осанка, некрасивая походка, невыразительный взгляд, нелепые жесты. То же и в речи: плохая дикция, монотонность, однообразие интонаций, то еле слышный, то пронзительный голос. Содержание педагогической техники с течением времени меняется, но при любом подходе сохраняются основные элементы: умение педагогического общения; техника и культура речи (голос, дыхание, дикция, грамотность, интонационная окраска); выразительный показ чувств и отношений (мика, пантомимика, внешний облик); профессиональная саморегуляция педагогом своего психического состояния (самоконтроль, выдержка).

Для овладения педагогической техникой педагог должен, прежде всего, глубоко и всесторонне знать свою личность, осознавать особенности своего взаимодействия с другими людьми, уметь видеть и слышать себя со стороны.

В основе осознания особенностей своего взаимодействия с другими людьми – такие явления нашей психической жизни, как рефлексия и эмпатия.

Эмпатия – это понимание, осознание эмоционального состояния другого человека. У педагога она выражается в умении по мельчайшим особенностям облика или поведения воспитанника понять его чувства и переживания, истинные мотивы поступков и реакций.

Рефлексия – это осознание человеком своих психических актов и состояний, а также того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими людьми.

Для формирования речевых умений необходимы знание сущности языка и речи как средства общения, знание особенностей восприятия звучащей речи и знание строения голосоречевого аппарата человека и средств его развития.

Выработка умений саморегуляции психической деятельности требует знания сущности психических состояний человека и

способов управления этими состояниями. Однако одних знаний, как бы ни были они глубоки, недостаточно для формирования умений. Нужно овладеть рядом специальных навыков, т.е. добиться автоматизации некоторых действий, выполнение которых в практической деятельности не должно вызывать затруднений.

В области речевых умений к таким автоматизированным действиям относятся навыки фонационного (речевого) дыхания, правильной артикуляции (дикция) и правильного произношения слов (орфоэпия), навыки «говорения» с разной скоростью и разной громкостью.

Выразительный показ чувств и отношений требует совершенных мимических и пантомимических навыков.

Чтобы управлять своими психическими состояниями, нужно овладеть навыками самонаблюдения, самоконтроля и самоприказа.

Умение педагога оптимально выразить свои чувства и мысли в целях воздействия на учащихся во многом зависит от овладения им педагогической техникой и в то же время говорит о его педагогическом мастерстве.

На рисунке 2.1 наглядно представлена модель системы педагогического мастерства, где системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность, позволяющая целесообразно с учетом требований современного общества выстроить педагогический процесс. Фундаментом развития профессионального мастерства педагога выступают профессиональные знания. Направленность и профессиональные знания составляют тот каркас профессионализма в деятельности, который обеспечивает целостность самоорганизующейся системы. Педагогические способности постоянно развиваются и обеспечивают рост мастерства. Наконец, техника, опирающаяся на знания и способности, позволяет все средства воздействия увязать с целью педагогической деятельности. Таким образом, все четыре элемента в системе педагогического мастерства взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие, а не только рост под воздействием внешних влияний.

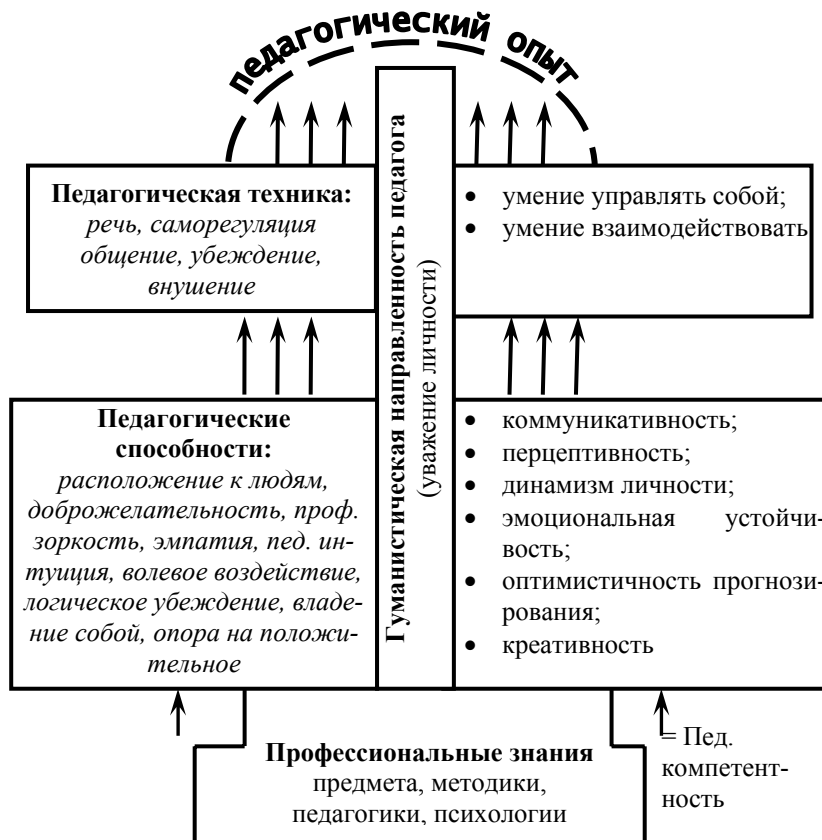


Рис. 2.1. Система педагогического мастерства

Критериями мастерства педагога могут выступать:

- целесообразность (по направленности);
- продуктивность (по результату – уровню знаний, воспитанности);
- оптимальность (в выборе средств);
- творчество (по содержанию деятельности).

Можно ли научить педагога мастерству? Научить можно основам педагогического мастерства, мастерство же – высокий уровень деятельности, осуществляемой на этих основах личностью. Без основ педагогическое мастерство невозможно. Как

исключение, возможен вариант, когда, например, личностные аспекты настолько сильны, что они достаточно быстро ведут к педагогическому мастерству при временном отставании в развитии других аспектов.

Задача профессионально-педагогического образования – помочь студенту овладеть основами мастерства как начальным уровнем его профессиональной подготовки; сформировать направленность, дать знания, развить способности, вооружить техникой.

Убедить в том, что настоящий педагог постоянно повышает уровень своего мастерства и не останавливается на достигнутом.

Дополнительная информация

Существует несколько подходов к изучению профессионализма педагога. Г.И. Хозяинов выделяет 17 показателей педагогического мастерства преподавателя и располагает их в порядке убывания значимости.

В.И. Журавлев выделяет кроме качеств личности педагога также стандарты общепедагогического профессионализма, куда включает следующие качества:

1. *Рефлексивные* (обращение назад).
 - 1.1. Знание своих личных качеств.
 - 1.2. Владение интроспекцией (самоизучение).
 - 1.3. Самооценка.
2. *Профессионально-деятельностные*.
 - 2.1. Владение базовыми понятиями педагогической науки.
 - 2.2. Владение технологией целеполагания.
 - 2.3. Владение техникой проектирования педагогического процесса.
 - 2.4. Владение техникой организации развивающей деятельности.
 - 2.5. Владение технологией педагогического творчества.
 - 2.6. Владение педагогической техникой.
 - 2.7. Знание социальных проблем и своих возможностей в их решении.

3. *Стандарты владения основами социально-психологической защиты.*

3.1. Профессионально-правовая осведомленность.

3.2. Осведомленность о профессионально-педагогических стрессах, путях предупреждения и преодоления стрессовых состояний.

К профессионально значимым качествам личности педагога В.И. Журавлев относит следующие.

1. *Интеллектуальные параметры.*

1.1. Владение устной и письменной речью.

1.2. Самокритичность.

1.3. Готовность к самосовершенствованию.

1.4. Сообразительность.

1.5. Спокойствие.

1.6. Хорошая память.

1.7. Чувство юмора.

1.8. Эрудиция.

2. *Мировоззренческая направленность.*

2.1. Желание работать с молодежью.

2.2. Убежденность.

2.3. Любовь к профессии.

2.4. Честность.

2.5. Твердость.

2.6. Честолюбие.

3. *Психологические качества.*

3.1. Толерантность (терпимость).

3.2. Сдержанность.

3.3. Наблюдательность.

3.4. Смелость.

3.5. Самообладание.

3.6. Воля.

3.7. Саморегулирование.

3.8. Требовательность.

3.9. Самоуверенность.

4. *Экстравертивные качества.*

4.1. Альтруизм.

4.2. Милосердие.

- 4.3. Доброжелательность.
- 4.4. Справедливость.
- 4.5. Коммуникативность.
- 4.6. Эмпатийность.
- 5. *Разнофакторные параметры.*
 - 5.1. Эрудиция.
 - 5.2. Обаяние.
 - 5.3. Простота.
 - 5.4. Тактичность.
- 6. *Образ жизни.*
 - 6.1. Общественная активность.
 - 6.2. Социальная активность.
 - 6.3. Организованность.
 - 6.4. Физическое здоровье.
 - 6.5. Осторожность.
 - 6.5. Целеустремленность.
 - 6.7. Самопрогнозирование.
 - 6.8. Честность.

Оригинальна идея выделения профессионально нежелательных качеств педагога. А.В. Легостев, исследуя данную проблему, считает, что основной характеристикой профессионально нежелательных качеств личности является снятие в процессе деятельности социального контроля регуляции нравственных норм. Это происходит по двум причинам: во-первых, в случаях незрелости личности; во-вторых, когда общее мировоззрение заменяется профессиональным. Чем больше личность «погружается в профессионализацию», тем уже ее интересы, мотивации, отношения с окружающим миром. С одной стороны, это ведет к профессиональной цельности личности как субъекта деятельности, с другой, – к узости интересов, установок, мотивов. Личность смотрит на мир через профессиональные интересы, установки и на стадии профессионального мастерства происходит доминирование Я-профессионала в Я-концепции.

Кроме профессиональных качеств личности можно выделить несколько уровней владения педагогическим мастерством. Н.В. Кузьмина предлагает следующие 5 уровней:

1. Репродуктивный уровень начинающего преподавателя.
2. Адаптивный, на котором преподаватель осуществляет учебно-воспитательный процесс с учетом конкретных учащихся, име-

ет с ними контакт, чувствует настроение, т.е. реализует свои знания психологии и педагогики.

3. Уровень, локально формирующий знания, умения, навыки (проявляется некоторый опыт творческой педагогической работы).

4. Уровень, системно формирующий знания, умения, навыки по учебной дисциплине.

5. Уровень, системно формирующий деятельность и поведение учащихся.

Вопросы для обсуждения

1. Сравните гуманистическую и авторитарную педагогику. Приведите примеры.

2. Определите критерии педагогического мастерства. Предложите показатели для оценки педагогического мастерства по этим критериям.

3. Почему оптимистическое прогнозирование называют ведущей педагогической способностью? Приведите примеры.

4. Раскройте сущность перцептивных педагогических способностей. Приведите примеры.

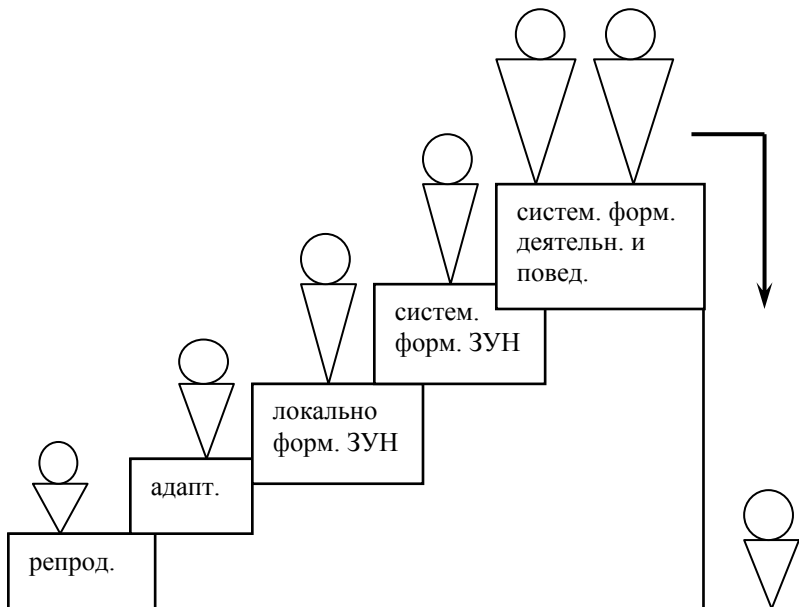
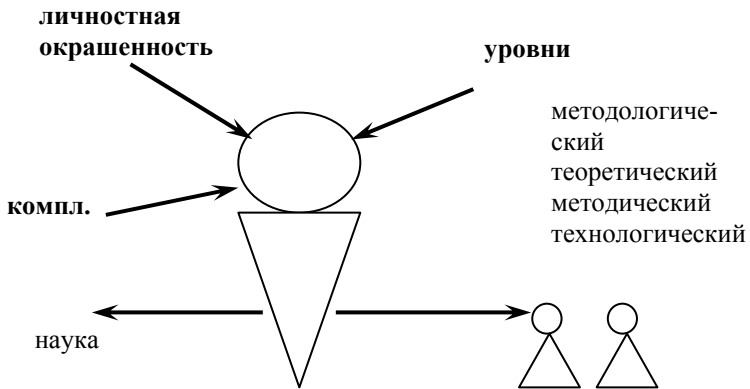
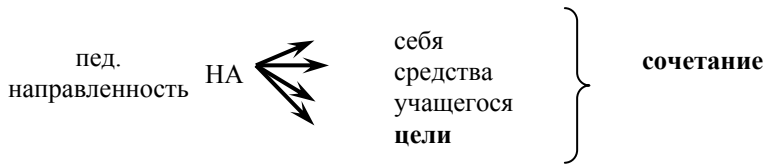
5. Предложите перечень профессионально нежелательных качеств педагога.

6. Из перечня профессионально значимых качеств личности педагога (см. дополнительную информацию) выделите те качества, которые в большей степени характеризуют:

- гуманистическую направленность;
- профессиональную компетентность;
- педагогические способности;
- владение педагогической техникой.

7. Поставьте цели воспитательного мероприятия с учащимися ПУ, отвечающие гуманистической направленности воспитания.

8. Прокомментируйте следующие опорные схемы. Какие компоненты педагогического мастерства они иллюстрируют?



Выходной контроль

1. Что наиболее точно отражает главную цель воспитания?

- а) развитие потенциальных возможностей учащихся;
- б) подготовка к взрослой сознательной жизни;
- в) разностороннее гармоническое развитие личности учащегося;
- г) формирование правильного представления о мире.

2. Проанализируйте ситуацию: ученики 10-го класса не хотят выходить на сбор помидоров, потому что видят, как собранные вчера и позавчера овощи гниют в поле, так как их не вывезли. Как должен поступить педагог, учитывая то, что гуманистическая направленность педагога выражается в его активной позиции?

а) настаивать: «Мы будем собирать, так как каждый отвечает за свое дело, и мы должны закончить начатую работу»;

б) сказать ребятам честно о том, что творится безобразия и предложить подумать над тем, что совместно можно сделать для спасения урожая;

в) вместе с ребятами отказаться собирать урожай;

г) уговорить ребят продолжить сбор урожая, пообещав решить эту проблему.

3. Выберите две важные особенности профессионального педагогического знания:

а) личностная окрашенность;

б) увлеченность предметом;

в) комплексность;

г) сложность приобретения;

д) глубина.

4. Одна из способностей личности к педагогической деятельности – коммуникативность – означает:

а) профессиональную зоркость, эмпатию;

б) способность к волевому воздействию и логическому убеждению;

в) расположенность к людям;

г) способность владеть собой.

5. Гуманизм – это:

а) актуализация в учащихся задатков, способностей, потребностей, ценностных ориентаций;

б) сознательный выбор учащимися педагогов, учебных предметов, объема знаний;

в) учет индивидуальных, возрастных, национальных, региональных особенностей учащихся;

г) стремление воспринимать учащегося таким, каков он есть, умение поставить себя на его место, проникнуться чувствами и переживаниями;

д) воспитание и образование человека как свободной, инициативной, обладающей высокой моралью личностью.

Список рекомендуемой литературы

1. Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

2. Хозяинов, Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя / Г.И. Хозяинов. – М.: Высшая школа, 1988. – 166 с.

3. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. – М.: Российское пед. агентство, 1995. – 174 с.

4. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1989. – 32 с.

5. Легостаев, А.В. Профессионально нежелательное качество как социально-педагогический феномен / А.В. Легостаев // Психологические особенности профессионального становления личности инженера-педагога: сб. науч. тр. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск: Изд-во СИПИ, 1991. – С. 54-62.

6. Чернявская, А.П. Педагогическая техника в работе учителя / А.П. Чернявская. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 176 с.

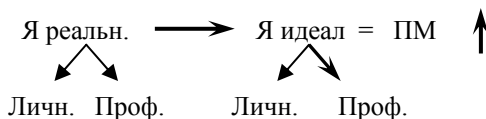
7. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: схемы, таблицы, комментарии, упражнения / Э.Ф. Зеер, Н.Н. Гордеева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 215 с.

ТЕМА 3. ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Цели. Создать исходную установку на формирование профессионально значимых качеств педагога. Сформировать потребности в самопознании и самосовершенствовании. Раскрыть основные требования к современному педагогу. Выявить общие требования к педагогу через образы конкретных учителей и преподавателей.

Входной контроль

1. Дайте характеристику следующим понятиям: самосознание, самооценка, самоконтроль, самопознание; установите их соотношение.
2. Уточните понятия: педагог, учитель, преподаватель.
3. Назовите основные этапы и способы самовоспитания.
4. Обоснуйте своё мнение о наиболее существенных качествах идеального педагога.
5. Составьте обобщённый перечень качеств идеального преподавателя, опираясь на содержание предыдущего занятия.
6. Какие средства можно предложить для достижения этих качеств.
7. Объясните опорную схему:



Практическое задание

1. Заполните таблицу 1.3, выставите самооценку по 3-балльной системе (1 – качество отсутствует совсем; 2 – качество выражено слабо; 3 – качество устойчиво сформировано).
2. Оцените аналогичные качества у трех товарищей по группе и заполните на них анкеты (на отдельных листах).

3. Обменяйтесь заполненными анкетами. Заполните графу «оценка эксперта», вычислив среднее арифметическое из трех полученных анкет.

4. Сравните самооценку и среднюю экспертную оценку по каждому качеству.

5. Продумайте упражнения по формированию качеств (умений).

Таблица 3.1

Профессиональное становление личности педагога

Качество личности	Уровень сформированности		Упражнения по формированию качеств (умений)
	само-оценка	оценка эксперта	
1	2	3	4
Культура внешнего вида			
1. Осанка			
а) прямая			
б) умение сидеть прямо и свободно			
в) подтянутость, собранность			
2. Одежда			
а) аккуратность			
б) скромность			
в) цветовая гармония			
г) соответствие одежды возрасту, условиям занятий и работы			
д) соответствие моде			
е) чувство меры в выборе украшений			
3. Грим (умеренность)			
4. Прическа (аккуратность)			
5. Мимика			
а) выражение доброжелательности, спокойствия, уверенности (но не самоуверенности)			
б) взгляд при общении направлен на собеседника			
в) эмоциональная выразительность			
г) соответствие выражения лица характеру речи, которую произносит			

Продолжение табл. 3.1

1	2	3	4
6. Пантомимика			
а) жесты уместны, органичны, естественны			
б) походка упругая, ритмичная, легкая			
в) движения гибкие, размеренные, непринужденные; отсутствие скованности			
г) умение бесшумно вставать и садиться			
Культура педагогического общения			
1. Соблюдение спокойного, доброжелательного тона в общении			
а) умение слушать собеседника			
б) умение задавать вопросы			
в) умение анализировать выступление			
г) умение первому установить контакт с другим человеком			
д) умение понять другого человека			
е) умение ориентироваться в сложившейся ситуации общения			
2. Стремление к установлению зрительного контакта			
а) вы смотрите на собеседника (аудиторию)			
б) умение видеть и понимать реакцию слушателей			
3. Умение заинтересовать, увлечь выступлением, рассказом, сообщением			
а) владение свободным, связным произнесением речи перед слушателями без опоры на конспект			
б) внешний вид выражает готовность и желание общаться, вести беседу, выступать и т.д.			
в) умение передавать свое отношение к сообщаемому			

Окончание табл. 3.1

1	2	3	4
Саморегуляция			
<i>1. Умение снимать излишнее напряжение, волнение</i>			
<i>2. Умение преодолевать в себе нерешительность перед выступлением</i>			
<i>3. Умение мобилизовать рабочее самочувствие</i>			
<i>4. Умение сдерживать себя в стрессовых ситуациях</i>			
<i>5. Умение создавать необходимое настроение</i>			
Культура речи			
<i>1. Грамматическая правильность речи, соблюдение правильных ударений</i>			
<i>2. Лексическое богатство</i>			
<i>3. Выразительность, образность речи</i>			
Техника речи			
а) полетность, звонкость голоса			
б) гибкость голоса, богатство интонации			
в) правильно выбранная сила голоса			
г) четкая дикция (отсутствие гнусавости, шепелявости и других дефектов)			
д) соблюдение необходимого темпа речи			

Примечание. Столбец «Упражнения по формированию качеств (умений)» заполняется в конце изучения всего курса «Педагогическое мастерство».

Список рекомендуемой литературы

Аминов, Н.А. Диагностика педагогических способностей / Н.А. Аминов // Ин-т практической психологии. – М., 1997. – 80 с.

ТЕМА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

Цели. Уяснить специфику понятия «педагогическое общение» как частного случая профессионального общения. Провести сравнительный анализ функций педагогического общения с точки зрения значимости для процессов общения и воспитания. Оценить значимость всех структурных элементов педагогического общения. Уметь определять установившиеся стили отношений педагога к учащимся и держать их под контролем. Научиться выбирать наиболее оптимальные стили общения и руководства исходя из конкретных условий.

Входной контроль

1. Проанализируйте, может ли неправильное общение преподавателя с учащимися вызвать негативное отношение к предмету (неуспеваемость по предмету)? Постройте логическую цепочку, связывающую общение с результатом обучения и воспитания.

2. Какие недостатки в общении с учащимися чаще всего можно наблюдать у молодого преподавателя? А у опытного педагога?

3. Какова роль коммуникативных барьеров (внимания, понимания, доверия, эмоциональных) в педагогическом общении?

4. Охарактеризуйте известные из психологии уровни общения (примитивный, манипулятивный, диалогический, стандартизованный).

Информационный блок

4.1. Понятие педагогического общения, его функции и структура

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата.

Общение – процесс двусторонний. Если для педагога общение – это вид профессиональной деятельности, то для учащихся

– вид жизнедеятельности. Отсюда и очевидная разница позиций педагога и ребёнка в общении. Ребёнок живет, как ему живётся, и общение с педагогами, родителями, сверстниками – часть его жизни. Педагог, общаясь с детьми, работает, и это значит, что он должен всегда отдавать себе отчёт в том, что происходит между ним и его учениками. Участвуя в общении, педагог всегда должен быть как бы и вне его: наблюдать, анализировать, принимать решения, находить оптимальные способы его осуществления.

Неправильно построенное педагогическое общение может вызвать: страх, неуверенность, ослабление внимания, памяти, работоспособности и речи. Снижается желание думать самостоятельно, появляется конформность поведения, устойчивое негативное отношение к педагогу и предмету.

Педагогическое общение как социально-психологический процесс характеризуется такими **функциями**: *познание личности, обмен информацией, организация деятельности, обмен ролями, сопереживание, самоутверждение*.

Информационная функция общения, обеспечивая процесс обмена материальными и духовными ценностями, создает условия для развития положительной мотивации учебно-воспитательного процесса, обстановки совместного поиска и раздумий.

Образуя социальное поле деятельности личности, общение через роли, выполняемые личностью, программирует тот или иной шаблон социального поведения (учитель и ученик). **Смена социальных ролей** способствует как многосторонним проявлениям личности – «сбрасыванию масок», так и возможности войти в роль другого, содействуя процессу восприятия человека человеком. Преподаватели вводят личностно-ролевую форму в учебно-воспитательный процесс: подключают учащихся к ведению отдельных элементов урока, дают возможность каждому учащемуся побывать и в роли организатора, и в роли исполнителя.

Функцией общения выступает и **самоутверждение** личности, задачей – способствовать осознанию подростком своего «я», ощущению своей личностной значимости, формированию адекватной самооценки и перспектив личности, уровня ее притязаний.

Реализация такой важной функции общения, как *сопереживание*, обеспечивает условия для понимания чувств другого человека, для формирования способности встать на точку зрения другого, что нормализует отношения в коллективе. Педагогу важно понять учащегося, его потребности, чтобы осуществлять взаимодействие исходя из его представлений.

Часто молодые преподаватели не могут организовать общение целостно и невольно ограничиваются только какой-то одной функцией, например, функцией информации.

По В.А. Кан-Калику *структура* процесса профессионально-педагогического общения включает в себя: 1) моделирование педагогом предстоящего общения с группой (прогностический этап); 2) организацию непосредственного общения в момент начального взаимодействия (коммуникативная атака); 3) управление общением в ходе педагогического процесса; 4) анализ осуществленной системы общения и нацеливание ее на предстоящую деятельность.

Этап *моделирования* требует знания особенностей аудитории: характера ее познавательной деятельности, вероятностных затруднений, динамики работы. Готовящийся к занятию материал должен быть мысленно представлен в ситуации предстоящего взаимодействия и продуман не только от лица преподавателя, но и от лица учащихся, по возможности в разных вариантах.

Этап, называемый «*коммуникативной атакой*», говорит за себя: нужна техника быстрого включения группы в работу, нужно владеть приемами самопрезентации и динамического воздействия (подать себя таким образом, чтобы вызвать интерес).

На этапе *управления* общением необходимо умение поддерживать инициативу учащихся, организовывать диалогическое общение, корректировать свой замысел с поправкой на реальные условия.

И, наконец, *анализ общения* направляется на соотнесение цели, средств и результата.

Естественно, что педагог должен быть инициатором, лидером в управлении общением и, в целом, учебно-воспитательным процессом. Для этого В.А. Кан-Калик советует обратить внима-

ние на оперативность начала контакта, формирования чувства «мы», введение личностных аспектов во взаимодействие с учащимися, демонстрацию собственной расположенности к группе, показ ярких целей деятельности, передачу учащимся понимания педагогом их внутреннего состояния, организацию цельного контакта со всеми, изменение стереотипных негативных установок к отдельным учащимся.

Все это помогает преодолевать барьеры (препятствия, мешающие эффективному общению), возникающие у учителя, особенно в начале педагогической деятельности. Во-первых, это боязнь класса. Она снимается психологической настройкой, переключением внимания на интерес к предстоящей работе, поиском «эмоционального ядра» общения. Барьер – это негативная установка на основании прошлого опыта общения, в преодолении которой помогает развитие такого свойства, как оптимистическое прогнозирование своей деятельности. Среди прочих помех общения можно выделить физический, социальный, гностический барьеры.

Физический барьер – это дистанция, с помощью которой учитель удаляет себя от учеников, «закрывает» себя, пытается «спрятаться» за стол, стул, «забиться в угол».

Социальный барьер создается постоянным подчеркиванием своей позиции «сверху» («Перед вами учитель!»), своего превосходства.

Гностический барьер возникает, когда педагог не адаптирует свою речь к уровню понимания учащихся («заумно говорит»).

Если сгруппировать основные трудности, которые возникают в общении у начинающего педагога, то получится следующая зависимость. Неумение наладить контакт и непонимание внутренней психологической позиции ученика влечет сложности в управлении общением на уроке. Неумение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от педагогических задач вызывает трудности в речевом общении и передачи собственного эмоционального отношения к материалу, а также сложности в управлении собственным психическим состоянием в общении.

4.2. Стили руководства и стили педагогического общения

В общении можно выделить две стороны: отношение и взаимодействие. Это как бы надводная и подводная части айсберга, где видимая часть – серия речевых и неречевых действий, а внутренняя, невидимая – потребности, мотивы, интересы, чувства – все, что толкает человека к общению.

В целом исследователи вычленяют три основных стиля отношения учителя к классному коллективу: *устойчиво-положительный, пассивно-положительный, неустойчивый*. Но встречаются и такие учителя, у которых отмечаются черты отрицательного стиля отношения к детям – *ситуативно-отрицательного* и даже *устойчиво-отрицательного*.

В психологии разработаны довольно четкие черты социально-психологического портрета различных типов руководителей, анализируется техника их общения с членами коллектива. Учитель – тоже руководитель, по-разному осуществляющий свое взаимодействие. Рассмотрим три основных стиля руководства, обращая внимание на вторую сторону общения – взаимодействие. Образные названия их («разящие стрелы», «возвращающийся бумеранг» и «плывущий плот») даны в книге А.Н. Лутошкина «Как вести за собой».

Авторитарный стиль («разящие стрелы»). Учитель единолично определяет направление деятельности группы, указывает, кто с кем должен сидеть, работать, пресекает всякую инициативу учащихся. Основные формы взаимодействия – приказ, указания, инструкции, выговор. Даже редкая благодарность звучит как команда, а то и как оскорбление: «Ты хорошо сегодня ответил. Не ожидала от тебя такого». Обнаружив ошибку, такой учитель высмеивает виновного, чаще всего не объясняя, как ее можно исправить. В его отсутствие работа замедляется, а то и вовсе прекращается. Учитель лаконичен, у него преобладает начальственный тон, нетерпение к возражениям.

Демократический стиль («возвращающийся бумеранг»). Проявляется в опоре руководителя на мнение коллектива. Учитель старается донести цель деятельности до сознания каждого, подключает всех к активному участию в обсуждении хода рабо-

ты; видит свою задачу не только в контроле и координации, но и воспитании; каждый ученик поощряется, у него появляется уверенность в себе; развивается самоуправление. Демократичный учитель старается наиболее оптимально распределить нагрузку, учитывая индивидуальные склонности и способности каждого; поощряет активность, развивает инициативу. Основные способы общения у такого учителя – просьба, совет, информация.

Либеральный стиль («плывущий плот») – анархический, попустительский. Учитель старается не вмешиваться в жизнь коллектива, не проявляет активности, вопросы рассматривает формально, легко подчиняется другим (подчас противоречивым) влияниям. Он фактически самоустраняется от ответственности за происходящее. Об авторитете тут речи не может быть.

Авторитарный стиль руководства может обеспечить кажущуюся эффективность групповой деятельности, но создает крайне неблагоприятный психологический климат. При таком стиле задерживается становление коллективистских качеств. По данным социологов, именно в таких коллективах формируются невротики. У учащихся возникает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми.

Лучший стиль руководства – демократический. Хотя количественные показатели здесь могут быть и ниже, чем при авторитарном, но желание работать не иссякает и в отсутствие руководителя. Повышается творческий тонус, развивается чувство ответственности, гордость за свой коллектив. Наихудшим стилем руководства является либеральный стиль; при нем работа, как правило, выполняется меньше и качество ее хуже.

Что касается авторитаризма, то он обуславливается низким уровнем культуры педагога, пренебрежением индивидуальными особенностями детей, игнорированием принципа самостоятельности организации детской жизни.

Преодоление авторитарного стиля руководства связано со становлением в коллективе высоконравственных отношений, культуры общения, основанных на гуманных позициях педагога, на развитии подлинного самоуправления в сочетании с педагогическим руководством.

В настоящее время в психологии общения имеются более подробные классификации стилей педагогического общения

(С.А. Шеин и др.). Стиль отношений и характер взаимодействий в руководстве воспитанием учащихся создают в совокупности **стиль педагогического общения**.

В.А. Кан-Калик выделяет следующие стили общения:

- общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;
- общение на основе дружеского расположения;
- общение – дистанция;
- общение – устрашение;
- общение – заигрывание.

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

Стиль педагогического общения на основе **дружеского расположения** тесно связан с первым: это одно из условий становления стиля общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Рассматривая систему взаимоотношений педагога с воспитанниками, А.С. Макаренко неоднократно настаивал на использовании дружеского тона в отношениях педагога с коллективом: «По отношению к воспитанникам руководящий и педагогический персонал всегда должен быть вежлив, сдержан, за исключением тех случаев, когда требуется либо некоторое повышение тона в связи с новыми требованиями, либо такое же повышение в сторону большей его эмоциональности – во время общих собраний, общих работ, отдельных прорывов в коллективе. Во всяком случае, никогда педагоги и руководство не должны допускать со своей стороны тона фривольного: зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразнивания, кривляния и т.п. С другой стороны, совершенно недопустимо, чтобы педагоги и руководство в присутствии воспитанников были угрюмыми, раздражительными, крикливыми».

К сожалению, довольно распространенным является стиль **общение-дистанция**. Суть его в том, что в системе взаимоот-

ношений педагога и учащихся постоянно в качестве важного ограничителя 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 детям, но организация деятельности ближе к авторитарному стилю, что снижает общий творческий уровень совместной работы с учащимися. В конечном итоге, несмотря на кажущийся внешний порядок, этот стиль общения ведет к педагогическим неудачам.

Крайняя форма общения-дистанции такой стиль, как *общение-устрашение*. Он соединяет в себе отрицательное отношение к учащимся и авторитарность в способах организации деятельности. Вот типичные формы проявления общения-устрашения: «Слушайте внимательно, а то вызову и двойку поставлю», «Вы у меня узнаете, я вам задам» и т.д.

Такой стиль общения обычно создает на уроке атмосферу нервозности, эмоционального неблагополучия, тормозит творческую деятельность, так как ориентирует не на программу действий, а на ее ограничения и запреты.

Проявлением либерализма, нетребовательности при возможном положительном отношении к детям является стиль *общение-заигрывание*. Оно вызвано стремлением завоевать ложный, дешевый авторитет. Причиной проявления этого стиля является, с одной стороны, стремление быстро установить контакт, желание понравиться классу, а с другой, – отсутствие навыков профессиональной деятельности.

Все варианты стилей общения можно свести к двум типам: *диалогическому* и *монологическому*. В монологическом общении взаимодействие строится на исполнительности одной из сторон. Но сущностью воспитания является *общение-диалог*. Основным признаком такого общения является установление особых отношений, которые могут быть определены словами В.А. Сухомлинского: «духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность». Диалог с воспитанником предполагает совместное видение, обсуждение ситуаций. Иными словами, диалог – это не устремленные друг на друга взгляды учителя и ученика, ребенка и родителей, а взгляды тех и других, направленные в одну сторону.

В.А. Кан-Калик приводит такой случай из школьной практики. В 9-м классе на урок геометрии вместо заболевшего учителя пришел новый молодой учитель. Школьники решили испытать его на прочность, для чего была задумана какая-то ситуация. Но вот заканчивается перемена, в классе шум, и в этот момент стремительно входит новый учитель, на мгновение поворачивается к доске – взмах мелом, и на доске появляется ровная окружность, которую и циркулем так не выполнишь. «Здравствуйте, ребята! Я ваш новый учитель, начнём работать», эти слова были произнесены в примолкшем, потрясённом «фокусом» классе.

Урок начался, а потом, на перемене, весь класс дружно пытался повторить на доске фигуру, так ловко выполненную учителем.

Дополнительная информация

4.3. Негативные модели педагогического общения

Для выработки своего стиля общения могут послужить типичные модели общения педагога с учащимся. В.А. Кан-Калик приводит следующие модели, знание которых поможет избежать серьёзных ошибок при построении взаимоотношений с детьми.

Модель первая. Условно её можно назвать «*Монблан*», так как педагог, подобно горной вершине, возвышается над классом. Он парит в мире знаний, науки, увлечён ими, но находится на недостижимой высоте. Здесь система общения складывается следующим образом: педагог как бы отстраняется от учащихся. Понятно, что такой учитель мало интересуется личностью ребёнка и своими взаимоотношениями с ним, сводя свои педагогические функции лишь к сообщению информации. Эта позиция, как свидетельствуют наблюдения, весьма характерна для некоторых начинающих педагогов, которые, получив в вузе фундаментальные знания, увлечены и гордятся ими. Подобная модель общения порождает отсутствие психологического контакта между педагогом и детьми; формализует всю систему учебно-воспитательного процесса; формирует пассивную пози-

цию учащихся, ликвидирует познавательную инициативу; отрицает педагогическое управление учебно-воспитательным процессом.

Модель вторая. Её можно было бы назвать «*Китайская стена*». Смысл такой довольно распространённой модели общения заключается в том, что между педагогами и детьми в качестве невидимого ограничителя во взаимоотношениях выступает дистанция, которую педагог устанавливает между собой и учащимися. В качестве ограничителей чаще всего используется следующее: подчёркивание педагогом своего превосходства над учащимися; стремление сообщить информацию, а не обучить; стремление к утверждению ситуации безусловной «ведомости» школьников; снисходительно-покровительственное отношение к учащимся.

Результатом действия модели «Китайская стена» может быть: отсутствие межличностного взаимодействия между педагогом и детьми; слабая обратная связь в учебно-воспитательном процессе, отсутствие учебной инициативы учащихся; равнодушные школьники к учителю; слабый контакт между учащимися и педагогическим коллективом.

Модель третья – «Локатор». Её суть в том, что учитель строит взаимоотношения с детьми избирательно. В частности, нередко он концентрирует своё внимание на группе учащихся (сильных или, наоборот, слабых), оставляя без внимания остальных. Варианты этой модели могут быть различными: учитель увлечён ребятами, которые интересуются его предметом, спрашивает их на уроке, даёт им специальные задания, вовлекает в кружки, не проявляя внимания к остальным; учитель озабочен слабыми учащимися, постоянно занимается с ними, встречается после уроков, даёт разнообразные задания, но пропускает из виду остальных учащихся; учитель работает только с активной группой школьников, которые поднимают руки, участвуют в ходе урока, отвечая на вопросы, задают их. При этом он не вовлекает в работу неинициативных учащихся.

В результате действия такой модели на уроке не создаётся целостной непрерывной системы общения, она подменяется фрагментарным, ситуативным взаимодействием.

Модель четвёртая – «Робот». Это педагог, который неправильно и последовательно действует на основе задуманной про-

граммы, не обращая внимания на обстоятельства, которые требуют изменения в общении. Такой педагог как будто бы делает всё правильно: у него есть обоснованный план действий, верно сформулированы педагогические задачи, определена логика их решения. Однако такие педагоги не понимают, что педагогическая действительность постоянно изменяется, возникают новые и новые обстоятельства, условия, которые должны немедленно улавливаться через систему общения и вызывать соответствующие изменения в методической и социально-психологической аранжировке воспитания и обучения.

Модель пятая – «Я сам». Сущность этого способа организации педагогического взаимодействия заключается в том, что педагог делает себя главным, а порой и единственным инициатором педагогического процесса, пресекая все другие формы учебной инициативы. Здесь всё исходит от педагога: вопросы, задачи, установки, оценки, рекомендации, суждения. К чему ведёт такой стиль взаимодействия? Педагог превращается в единственную движущую силу учебно-воспитательного процесса. Это перегружает его, заставляет заниматься всем сразу, а значит, не даёт в полной мере заниматься главным. Устраняется личная инициатива учащихся, следовательно, не формируются мотивы и потребности личности, а значит, теряется психологический смысл взаимодействия педагога и детей. Учащиеся ориентируются только лишь на одностороннюю активность педагога и осознают себя лишь в качестве исполнителя, что снижает возможности творческого характера обучения и воспитания.

Модель шестая – «Гамлет». Этот стиль общения характеризуется постоянными сомнениями, которые мучают учителя при взаимодействии с детьми: правильно ли они его поймут, верно ли истолкуют то или иное замечание, обидятся или нет и т.п. В результате педагог постоянно озабочен не столько содержательной стороной общения, сколько моментами отношений, которые приобретают гипертрофированное значение.

Модель седьмая – «Друг». В данном случае в системе взаимоотношений преобладают дружеские отношения, которые, безусловно, важны. Однако если только на них основывается педагогическое общение, то оно может потерять деловой контекст и приобрести личностный смысл. На таком варианте оставаться было бы неверно.

Модель восьмая – «Тетерев». Её смысл в том, что педагог в процессе взаимодействия с учащимися слышит только себя: при объяснении нового материала, опросе учащихся, в ходе индивидуальных бесед с учащимися. Учитель поглощен своими мыслями, идеями, педагогическими задачами, но не всегда ощущает партнеров по общению, не «направлен» на детей, не отдаёт себе отчёт в том, «как наше слово отзовется».

Опасность такой модели общения в том, что теряется так значимая для обучения и воспитания обратная связь, без которой трудно управлять учебно-воспитательным процессом. Последствия действия такой модели следующие: вокруг учителя на уроке создаётся своеобразный психологический вакуум, педагог не способен оперативно воспринимать и интерпретировать социально-психологическую атмосферу в ходе урока. При планировании методической структуры урока учитель не способен учитывать вероятное восприятие материала учащимися; учебно-воспитательный эффект взаимодействия с учащимися снижается за счёт недостаточного влияния педагога на них.

Можно выделить другие модели общения, которые имеют место в практике взаимодействия педагога с учащимися. Здесь приведены только очевидно негативные модели, которых следует избегать.

Опыт и исследования показывают, что овладение сложным искусством педагогического общения вполне возможно. Для этого необходимо профессиональное самопознание и профессиональное самовоспитание.

Вопросы для обсуждения

1. Какие функции общения наиболее значимы при обучении, а какие при воспитании?
2. На каком этапе общения целесообразно передать инициативу учащимся (рис. 4.1)?
3. Какие стили общения можно отнести к диалогическим, а какие – к монологическим?
4. Обоснуйте возможность каждого элемента в структуре педагогического общения.

5. Поясните высказывание: «Общение-диалог – это не устремленные друг на друга взгляды учителя и ученика, а взгляды тех и других, направленные в одну сторону».

6. Приведите примеры стилей отношений и их влияние на педагогическое общение.

7. Проанализируйте типичные модели общения (см. дополнительную информацию) с точки зрения стилей отношения, руководства, общения. Какие стили заложены в той или иной модели?

8. На рисунке 4.1 представлена структура педагогического общения, на рисунке 4.2 – стили педагогического общения и стили руководства. Используя приведённые схемы, охарактеризуйте основные элементы данных понятий.

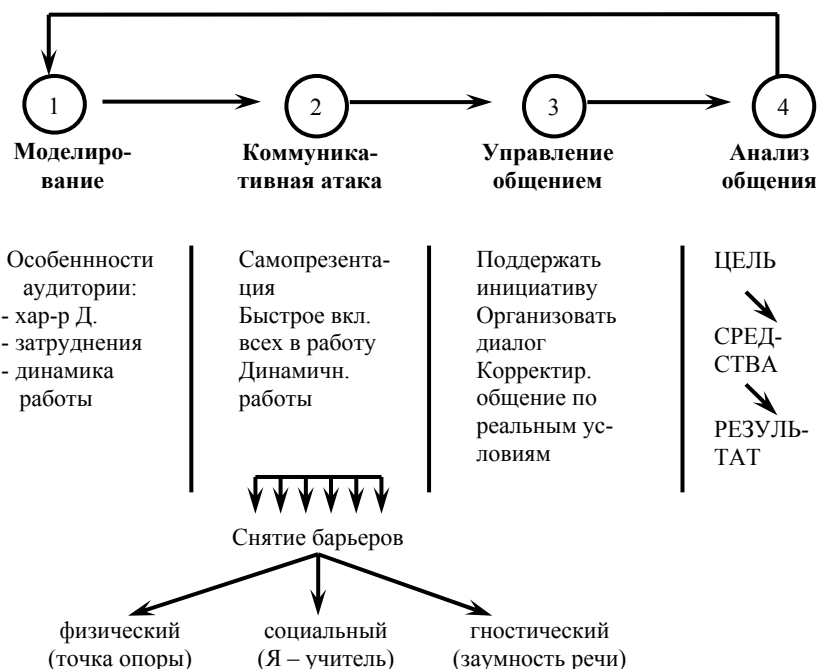


Рис. 4.1. Структура педагогического общения



Рис. 4.2. Стили педагогического общения и руководства

Выходной контроль

1. Педагогическое общение – это:

- а) общение преподавателя с учащимися на уроке, направленное на понимание нового материала;
- б) профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата;
- в) профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, направленное на сохранение доверия, на желание обучаемого общаться с преподавателем как с другом и наставником.

2. Выберите правильную последовательность компонентов структуры процесса профессионально-педагогического общения:

а) Анализ осуществленной системы общения – Прогностический этап – Коммуникативная атака – Управление общением в ходе педагогического процесса;

б) Коммуникативная атака – Прогностический этап – Управление общением в ходе педагогического процесса – Анализ осуществлённой системы общения;

в) Прогностический этап – Коммуникативная атака – Управление общением в ходе педагогического процесса – Анализ осуществлённой системы.

3. Подберите правильные определения для физического, социального и гностического барьеров:

а) этот барьер создаётся постоянным подчёркиванием своей позиции «сверху»;

б) этот барьер проявляется как дистанция, с помощью которой учитель удаляет себя от учеников, «закрывает» себя, пытается «спрятаться» за стол, стул, угол;

в) этот барьер возникает, когда педагог не адаптирует свою речь к уровню понимания учеников.

4. При каком стиле общения педагог единолично определяет направление деятельности группы?

а) авторитарный;

б) демократический;

в) либеральный.

Список рекомендуемой литературы

1. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

2. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. – М.: Роспедагенство, 1995. – 108 с.

3. Добрович, А.Б. Общение: наука и искусство / А.Б. Добрович. – М.: Знание, 1980. – 142 с.

4. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

5. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. – М.: Российское пед. агенство, 1995. – 174 с.
6. Лаврентьева, Н.Б. Ситуационное и тестовое обучение по педагогике, психологии и конфликтологии / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 1997. – 56 с.
7. Белкин, А.С. Педагогическая конфликтология / А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков, И.С. Зимина. – Екатеринбург: Глаголь, 1995. – 96 с.
8. Лукашонок, О.Н. Конфликтологический этюд для учителя / О.Н. Лукашонок, Н.Е. Щуркова. – М.: Российское пед. агенство, 1998. – 80 с.
9. Шеин, С.А. Диалог как основа педагогического общения / С.А. Шеин // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44-52.

ТЕМА 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ

Цели. Получить представление о педагогическом такте как о профессиональном качестве учителя. Уяснить значение педагогического такта в воспитательном процессе. Научиться выбирать наиболее целесообразную ролевую позицию, исходя из конкретных условий (ситуаций). Проанализировать правила поведения в конкретных ситуациях и уметь их применять для установления правильных отношений с учащимися. Осмыслить личностные качества педагога, являющиеся предпосылкой овладения педагогическим тактом.

Входной контроль

1. Что понимается под трансакцией в психологии общения?
2. Какие бывают трансакции? Какие трансакции могут приводить к конфликтам?
3. Как стили отношений влияют на педагогическое общение?
4. В какой позиции человеку присущи такие качества, как сухость, недостаточная эмоциональность, рассудочность?
5. Укажите психологический механизм, обеспечивающий понимание другого человека:
 - а) установка;
 - б) проекция;
 - в) идентификация;
 - г) рационализация.

Информационный блок

5.1. Понятие педагогического такта

Такт в буквальном смысле слова означает «прикосновение». Это нравственная категория, помогающая регулировать взаимоотношения людей. Основываясь на принципе гуманизма, тактичное поведение требует, чтобы в самых сложных и противоречивых ситуациях сохранилось уважение к человеку. Быть тактичным – нравственное требование к каждому человеку, осо-

бенно к педагогу, который общается с нравственной личностью. Педагогический такт – профессиональное качество учителя, часть его мастерства. Педагогический такт отличается от общего понятия такта тем, что обозначает не только свойства личности учителя (уважение, любовь к детям, вежливость), но и умение выбрать правильный подход к учащимся, т.е. это воспитывающее, действенное средство влияния на детей.

Итак, **педагогический такт** – это мера педагогически целесообразного воздействия педагога на учащихся, умение устанавливать продуктивный стиль общения.

Педагогический такт проявляется в уравновешенности поведения педагога (выдержка, самообладание в сочетании с непосредственностью в общении). Он предполагает доверие к учащемуся, подход к нему с «оптимистической гипотезой», как говорил А.С. Макаренко, даже с риском ошибиться. Бестактен учитель, пессимистически оценивающий возможности учеников и подчёркивающий это в каждом случае. Доверие учителя должно стать стимулом для работы учащихся. Для этого можно прибегнуть к приёму некоторого умышленного преувеличения первых успехов обучаемого, чтобы тот ощутил радость от своих усилий, от успехов. Доверие – не попустительство, оно действительно, если проявляется искренне, подкрепляется конкретными делами, если сочетается с контролем, известной долей бдительности педагога по отношению к воспитаннику. Но контроль не должен быть педантичным, угнетающим подозрением.

Культура общения преподавателя, такт проявляются в разных формах взаимодействия его с учеником: на уроке, во внеклассной работе, на досуге. Анализ конфликтов учащихся с педагогами показывает, что одна из причин их – бестактность преподавателя, проявляющаяся в грубых замечаниях относительно внешнего вида, ума, способностей юных собеседников. Некоторые педагоги считают нормальными такие замечания: «Чего ты ерзаешь, вроде под тобой гвозди?» и т.п. Разгневанный учитель вспоминает в классе, где и с кем на улице видел ученика или ученицу, как они были одеты. С этого нередко начинается конфликт.

Такт педагогу необходим на всех этапах урока. Особое внимание ему следует обратить на своё поведение во время провер-

ки и оценки знаний учащихся. Здесь такт выражается в умении выслушать ответ обучаемого: быть заинтересованно внимательным к содержанию и форме ответа, проявлять выдержку при возникающих у учащихся затруднениях.

Все учащиеся любят отвечать тому, кто умеет слушать внимательно, уважительно, с участием. При этом важна поддержка во время ответа улыбкой, взглядом, мимикой, кивком; комментарии же по ходу, прерывающие ответ, нежелательны.

5.2. Ролевые позиции

Педагогический такт предполагает и гибкость поведения учителя – тактику. Ведь педагог выступает перед детьми в разных ролях, которые требуют проявления такта в различных тональностях.

Выбор тактики в общении связан с умением пользоваться ролевыми позициями. Описание их можно найти в книгах психотерапевта А.Б. Добровича. Это четыре позиции: «пристройка сверху», «пристройка снизу», «пристройка рядом» и «позиция неучастия».

В позиции *«пристройка сверху»* учитель демонстрирует независимость, решение взять ответственность на себя. Эта позиция называется «позицией родителя» (транзакция типа Р – Д).

В позиции *«пристройка снизу»* обнаруживается зависимая, подчиняемая и неуверенная в себе личность: это позиция «ребёнка» (транзакция типа Д – Р).

В позиции *«пристройка рядом»* выражается корректность и сдержанность поведения, умение считаться с ситуацией, понимать интересы других и распределять ответственность между собой и ими. Это позиция «взрослого» (транзакция типа В – В).

Использование той или иной позиции диктуется ситуацией (условия, цель, позиция учащегося). Так как общение – процесс двусторонний, то в выборе позиции учителю важно учитывать установки другого, его роль. Обычная позиция педагога – сотрудничающего взрослого, предполагает деловой уровень общения. Эта позиция проектирует в ученике равноправного партнера по взаимодействию, создает доверительную атмосферу. Приемы

реализации этой позиции могут быть такими: «Я хочу посоветоваться с тобой (Вами)», «Давайте обдумаем, решим» и т.д.

В то же время педагог нередко использует позицию ребёнка в своём поведении (Как, казалось бы, ни странно!). Например, руководитель Фрунзенской коммуны Ф.Я. Шапиро, как правило, в один из этапов организации коллективных творческих дел начинала выражать сомнения в успехе, даже опасения, тем самым предоставляя возможность старшеклассникам взять на себя защиту дела. Иногда преподаватель занимает позицию «пристройка снизу», как бы подыгрывая учащимся, например, «ошибается на доске», а ученики с огромной радостью исправляют учителя. «Пристройка снизу», используемая педагогом, рассчитана на то, чтобы ученик проявлял самостоятельность.

Позиция «пристройка сверху» – позиция «родителя» – органична для педагогической деятельности, но не может быть единственной и одинаковой на всем пути воспитания, ибо она предполагает диалогическое взаимодействие лишь в том случае, когда воспитанник постоянно находится в роли ребёнка. Это или тормозит развитие личности, или приводит к конфликтному общению.

5.3. Правила поведения в конфликтных ситуациях

Следует иметь в виду, что конфликты как несоответствие позиций учителя и ученика – частое явление в педагогической деятельности. Поэтому педагогу, особенно молодому, надо учитывать уже апробированные правила поведения в конфликтных ситуациях, которые могут помочь в перестройке создавшихся сложных условий целесообразно педагогическим замыслам.

Правило первое. Прежде всего, следует попытаться овладеть конфликтной ситуацией, а это значит – разрядить обоюдную эмоциональную напряжённость. Начать надо с себя: убрать «лишнее» физическое напряжение, скованность, бесцельные движения. Мимика, поза, жесты не только выражают внутреннее состояние, но и влияют на него. Главное – внешнее спокойствие и выдержка!

Правило второе. Своим поведением повлиять на партнёра (ученика, коллегу). Снять аффективность помогает молчаливое

рассматривание лица соучастника конфликта, что даст возможность педагогу сосредоточиться, изучить состояние партнера.

Правило третье. Попытаться понять мотивы поведения собеседника. Включение мысленного анализа снижает эмоциональное возбуждение. Лучше выразить понимание затруднительного положения: «Я понимаю твое (Ваше) состояние...», передать своё состояние: «Меня огорчает». Не пытайтесь сразу оценивать поступок, стремитесь сначала выразить своё отношение к сложившейся ситуации.

Правило четвёртое. Согласовать цель. Необходимо как можно раньше осознать то, что объединяет с учеником, увидеть «общую точку отсчета» взаимодействия, продемонстрировать ее, выходя на позицию «мы».

Правило пятое. Закрепить свою позицию уверенностью в возможности продуктивного решения. И, наконец, по разрешению конфликта мысленно вернуться к нему, проанализировав причины его возникновения и возможности предотвращения. Всегда легче избежать острого столкновения, нежели погасить его.

5.4. Советы начинающим педагогам

1. Проявлять искренность и уверенность в словах и поступках.

2. Адекватно оценивать собственную личность. Учиться управлять своим эмоциональным состоянием.

3. Строить отношения на основе взаимного уважения учителя и учащихся. Создавать условия для самоутверждения ученика в глазах сверстников.

4. Развивать наблюдательность, эмпатию.

5. Овладеть умением самопрезентации, используя силу личности, убеждения, интересы, эрудицию.

6. Стремиться к увеличению речевой деятельности учеников за счёт уменьшения речи учителя. Уменьшать прямые требования, использовать ссылки на высказывания учеников.

7. Быть щедрым на похвалу.

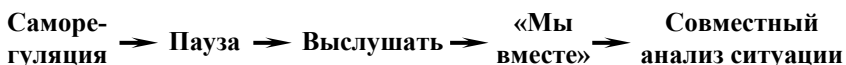
8. Не злоупотреблять жалобами на учеников.

9. Строить беседу с учеником, интересную обоим собеседникам.

10. Поддерживать авторитет своих коллег.
11. Чаще улыбаться. Улыбка говорит о том, что встреча с учащимися приятна.
12. Избегать штампов в общении.
13. Учитывать некоторые индивидуальные особенности девочек, в частности то, что они более эмоциональны и ранимы.

Вопросы для обсуждения

1. Опишите основные принципы построения беседы с учащимися, основываясь на следующей опорной схеме:



Уточните назначение каждого этапа. Выразите представленную схему через графическую символику.

2. Установите соответствие стилей общения ролевым позициям.

3. Чем отличается педагогический такт от общего понятия тактичности?

4. Может ли быть оправдана позиция «ребёнка» в педагогической деятельности. Доказать на примерах.

5. Какие нравственно-психологические качества личности педагога являются предпосылкой педагогического такта?

6. Прочитать приведённые педагогические ситуации. Какие «заповеди» педагогического общения нарушены?

Ситуация 1. Во время объяснения учителя ученик 9-го класса Валерий П. был невнимателен, переговаривался с соседом. Учитель прервал рассказ и вызвал Валерия к доске. Ответив на поставленный учителем вопрос достаточно глубоко и правильно, Валерий ожидал хорошей отметки. Но учитель сказал: «Хотел поставить тебе «3», но случайно поставил «4». Пусть уже остаётся так – не хочу марать журнал».

Ситуация 2. Мать Маши пришла в школу узнать, как учится и ведёт себя её дочь. Только она успела переступить порог учительской, как услышала:

– Ваша дочь – законченная лентяйка!

– А, Машина мама, наконец-то... Хорошо, что пришли, я уже и сам собирался вас вызывать: болтает дочь на уроках, никакого сладу с ней!

Но вот в учительской появляется Машина классная руководительница. Она берёт женщину под руку и уводит её в укромный уголок. И они уже разговаривают о чём-то шёпотом. Классная руководительница обязательно найдёт что-то такое, от чего Машино положение не будет казаться безнадежным. Она непременно расскажет, какая Маша добрая, как любят её в классе, как близко к сердцу принимает она все классные дела. И только потом разговор пойдет о «двойке» за последний диктант, невыученном уроке истории, разговорах на уроке математики. И спустя несколько минут уже слышится голос Машиной мамы: «Спасибо, голубка. Уж я постараюсь, прослежу». И уходит она из школы не раздражённая, а озабоченная новыми задачами, которые придётся решать вместе с классной руководительницей.

Ситуация 3. Наташа, учащаяся 1-го курса ПУ, в течение одной недели получила три «2». Мастер решил сходить к её родителям. Придя к Наташе, он застал там гостей, поздравляющих Наташину маму с получением ордена. Мастера пригласили к столу. Кто-то спросил: «Иван Павлович, а как учится Наташа?».

Выходной контроль

1. Какое понятие шире?
 - а) такт;
 - б) педагогический такт.
2. При какой ролевой позиции учитель демонстрирует независимость?
 - а) «пристройка сверху»;
 - б) «пристройка снизу»;
 - в) «пристройка рядом».
3. Какая ролевая позиция рассчитана на то, чтобы ученик проявлял самостоятельность?
 - а) «пристройка сверху»;
 - б) «пристройка снизу»;
 - в) «пристройка рядом».
4. При какой ролевой позиции учитель понимает интересы других и распределяет ответственность между собой и учениками?
 - а) «пристройка сверху»;
 - б) «пристройка снизу»;
 - в) «пристройка рядом».

5. Выберите первое правило поведения в конфликтных ситуациях:

- а) своим поведением повлиять на партнёра;
- б) попытаться понять мотивы поведения собеседника;
- в) попытаться овладеть конфликтной ситуацией, а это значит – разрядить обоюдную эмоциональную напряженность;
- г) согласовать цель;
- д) закрепить свою позицию уверенностью в возможности продуктивного решения.

6. Что помогает снять аффективность?

- а) удачная шутка;
- б) корректное замечание;
- в) молчаливое рассмотрение лица соучастника конфликта.

Список рекомендуемой литературы

1. Сластенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А. Сластенин. – М.: Российское пед. агентство, 1993. – 159 с.

2. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.

3. Крижанская, Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. – 206 с.

ТЕМА 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ И ЗАДАЧИ

Цели. Уяснить специфику понятий «педагогическая ситуация» и «педагогическая задача». Осознать значение перевода ситуации в задачу учебно-воспитательного процесса. Сформировать умения правильно оценить ситуацию и выбрать адекватную систему методов для ее разрешения. Понять зависимость эффективности решения педагогической задачи от уровня педагогического мастерства.

Входной контроль

1. Назовите стили педагогического общения и основные стили руководства.
2. Какие основные правила поведения отвечают формуле **саморегуляция => пауза => выслушать => => «мы вместе» => анализ?**
3. Вспомните основные советы молодым педагогам по развитию коммуникативных способностей.
4. По наблюдению писателя В. Распутина, у учителей жестокость с годами становится чуть ли не профессиональным признаком, даже у самых добрых и мягких по натуре людей. Соответствует ли это вашим наблюдениям? Если да, то почему это происходит?
5. Охарактеризуйте ролевые позиции (пристройки), возможные в процессе педагогического общения.
6. Как понимается задача в психологии и педагогике?
7. Какой вид трансакций может приводить к конфликтам?
 - а) взаимодополняющие;
 - в) угловые;
 - б) пересекающиеся;
 - г) двойные.
8. Какой вид трансакций может обеспечивать неограниченно долгое общение?
 - а) взаимодополняющие;
 - в) угловые;
 - б) пересекающиеся;
 - г) двойные.

Информационный блок

6.1. Педагогические задачи, их виды и этапы решения

Вся педагогическая деятельность состоит из цепи педагогических ситуаций. Они создаются как педагогом, так и учащимися, спонтанно и специально. Например, в класс заходит опоздавший ученик; во время проверки домашнего задания кто-то оказался неподготовленным; во время объяснения новой темы по классу передается записка. Это не всегда конфликты, но всегда **противоречие между ожиданием и реальностью**. Эти ситуации педагог осознает и формулирует для себя в задачи.

Педагогическая задача – это всегда осмысление сложившейся педагогической ситуации с целью перевода ее на новый уровень, приближающий к цели педагогической деятельности. В этом и заключается мастерство педагога. Ситуация может не стать задачей, если учитель ее не замечает или игнорирует. Она может восприниматься как задача, но решаться нецелесообразно, если педагог реагирует на возникшую ситуацию окриком, тем самым не разрешая конфликт, а усугубляя его. Любая задача может иметь несколько решений, эффект которых будет зависеть от педагогической направленности, знаний, способностей, владения техникой.

Одну и ту же ситуацию педагог может перевести в разные по характеру задачи:

- **стратегические** (воспитывать ответственность, организованность и т.д.);
- **тактические** (например, активизация познавательной деятельности на уроке);
- **ситуативные** (например, как отреагировать на дисциплинарные нарушения).

В целом, педагогическая задача ничем принципиально не отличается от любой другой задачи. Каждому педагогу и каждому человеку в его деятельности приходится сталкиваться с определенными проблемными ситуациями, возникающими главным образом в сфере общения, а также вообще в жизни, в процессе развития человека. Общими являются и основные этапы решения поставленной задачи.

1. **Анализ ситуации и осознание проблемы.** Неумение видеть ситуацию, понимать, что стоит за действиями учащихся, приводит к ошибкам в решении задачи.

2. **Анализ исходных данных.** Важно понять место ситуации в целостном процессе педагогической деятельности. В результате происходит осознание мотивов поступков, целей деятельности, специфики условий, особенностей взаимоотношений. Приписывание учащимся несуществующих намерений может перечеркнуть эффект педагогического влияния.

Рассмотрим такой пример.

Двое учащихся 3-го курса ПУ отнимали деньги у первокурсников. Не разобравшись в мотивах поступка, директор исключил обоих из училища. Между тем, один из учащихся отнимал деньги по собственной инициативе и для себя; другого же заставляли это делать старшие ребята, угрожая избить его. Юноша этот был только трусом, но не негодяем, как второй задержанный. Уравняв же их вину, директор школы допустил грубейшую педагогическую ошибку.

3. **Выдвижение гипотезы** – это ситуация когда учителю необходимо выбрать из имеющегося теоретического багажа и опыта наиболее целесообразные приемы. Это требует активного мышления и воображения. Кроме того, учитель-мастер привлекает для анализа ситуации коллектив. Начинаящий учитель, напротив, часто выходит на парное взаимодействие.

4. **Выбор системы методов.** Один прием, как правило, оказывается малоэффективен. Очень существенно и то, что педагоги-мастера ищут причины возникновения нежелательных ситуаций в себе, поэтому каждое их решение есть шаг к гармонизации своей деятельности, к самовоспитанию и повышению педагогического мастерства.

Все изложенное можно кратко выразить следующей схемой:

Ситуация + цель = задача

- стратегические	$\left\{ \begin{array}{cc} \text{У} & \text{Э} \\ \text{Р} & \text{Т} \\ \text{О} & \text{А} \\ \text{В} & \text{П} \\ \text{Н} & \text{Ы} \\ \text{И} & \end{array} \right\}$	- анализ ситуации
- тактические		(осознание проблемы)
- ситуативные		- анализ исходных данных
		- выдвижение гипотезы
		- выбор системы методов

Рассмотрим на примере, как по-разному может быть решена одна и та же ситуация учителями авторитарных, либеральных и

демократических взглядов. (Описание ситуации позаимствовано из книги В.И. Лещинского «Всегда ли прав учитель?»)

Ситуация. Сцена в учительской. Мама нерадивого ученика, крупная женщина с высоким начесом, завернутым в мохеровый шарф, дорого, но безвкусно одетая, атакует учительницу, кричит: «Две двойки ему вклеили, а он говорит, что учил – я ему верю, он мне никогда не врет; я знаю, вы его просто невзлюбили за то, что правду сказал на классном часе, что у вас любимчики есть в классе».

Учительница: «Но он не учил, не знал даже самое элементарное...».

Мама: «Я официально заявляю: еще одна двойка, и я пойду в роно, гороно... Чему вас только в институте учат, ни черта сами не знаете и детям объяснить не можете».

Учительница: «Другие, однако, понимают. Только ваш Коля...».

Мама (кричит еще громче): «Я давно поняла, что только мой Коля у тебя плохой. Я тебя выведу на чистую воду...».

Как бы Вы вели диалог на месте учительницы?

Авторитаристы.

«В таком тоне я с вами разговаривать не намерена. Роно? Гороно? Да жалуйтесь куда угодно. Я тоже расскажу, как вы себя ведете. Теперь мне понятно, откуда у Коли такие замашки...».

Возражения. Совершенно бесперспективный вариант. Мама жалуется в различные органы, начинается война, точнее – дразги. Плохо школе, учительнице, маме, а главное – ребенку.

«Давайте я сейчас приглашу вашего сына, и вы сами посмотрите как он «знает». Или посидите хотя бы разок на уроке, убедитесь».

Возражения. Мама может ответить, что слушать Колю не будет. Она в этом деле не разбирается, ее этому не учили, она за это деньги не получает. А возможно, скажет, что уже проверяла его – ей ответ сына понравился. Что ж его тогда – специально «топить»? «Убедилась, знает», – скажет после урока мама. А если Коля опять не ответит, мама может начать новую атаку: «Вот до чего ребенка довели, совсем затравили, слово сказать не может...».

Либералы.

«Стоит ли с такой родительницей связываться? Это же танк. На гусеницы любого, стоящего на пути, наматывает. Черт с ним, с этим Колей. Не буду ему ставить двойки. Вообще его трогать не буду. Маму успокою: «Мол, ладно, обращаю внимание, постараюсь» и т.п. Натяну повыше оценку, ничего страшного, если б одному Коле натягивать...».

Возражения. Учитель думает только о себе. Об ученике не думает. Обеспечивает себе спокойную жизнь за счет Коли. А в конечном итоге и спокойной жизни не будет: Коля «сядет на голову», а за ним и другие.

Демократы.

Варианты «демократов» можно объединить в один общий. Исходим из того, что маму надо сделать союзником. Без союза с ней этого ребенка не воспитаешь. Все авторитарные и либеральные подходы не позволяют установить с «мамой-танком» контакт. Лучше принять решения «по Карнеги».

Обезоружить маму самокритикой в самом начале разговора, поставить ее в положение своего защитника. И ведь, действительно, учителю есть за что себя ругать: ставя двойки, он, учитель, просто фиксировал отсутствие знаний; почему знаний нет – не думал: потому ли, что мальчик не учит, или потому, что не понимает, или домашние условия не позволяют полноценно готовиться? «А справедлива ли я к Коле?» – учительнице стоит задать себе такой вопрос. – «Поставила бы другому подряд две двойки? Может быть, в самом деле, его критика в мой адрес меня раздражила?».

Поэтому, возможно, следует быстро и решительно согласиться с разъяренной мамой, а кое в чем ее опередить. Слегка поактерствовать: «Наверно, такому педагогу, как я, действительно не место в школе. Видите – ничего не получается, все не так, надо уходить» и т.п. Очень вероятно, что тогда уже мама станет успокаивать вас, убеждать, что не все так плохо, вспомнит, как Коле понравился турпоход, который вы организовали, и т.п.

Но самое важное – сказать маме что-то хорошее о Коле, в каждом человеке ведь есть хорошее. Может быть, так сказать: «Я сама мучаюсь после этих двоек. Ведь Коля способный маль-

чик. Я помню, как на первом уроке он один ответил на сложный вопрос». Или так: «Коля честный и прямой мальчик. Он никогда не лжет вам. Он не боится вслух возражать мне. И вот я думаю: почему же он мне прямо не сказал, что не понял?».

Когда мама стала союзником учителя, следующие шаги (как **вместе** действовать, чтоб улучшить учебу) будет гораздо легче планировать и выполнять.

Эффективному решению педагогических задач во многом способствует педагогическая импровизация (в переводе с латинского импровизация – непредвиденное). Педагогическая импровизация может быть определена как мгновенная педагогическая реакция на непредвиденное поведение ученика, осуществляемая на уровне культуры и воспитательной цели. Непрофессионал импровизирует всегда, т.к. для него все – непредвиденное. Это приводит его либо к психическим срывам, либо к выработке шаблонов. Опытный педагог к импровизации готовится (т.к. самая хорошая импровизация та, которая подготовлена заранее). Конечно, невозможно предусмотреть все ситуации, но следует постоянно отрабатывать профессиональные умения и индивидуальный опыт.

В.Ю. Питюков считает, что импровизационная реакция учителя осуществляется через следующие шаги:

1. Профессиональная оценка ситуативного состояния ученика (реализация перцептивных способностей педагога – профессиональной зоркости, эмпатии, интуиции).

2. «Принятие позиции» ученика.

3. Публичное признание достоинств ученика, проявленных в этом поступке.

4. Анализ собственных возможностей, т.е. определение того, что он может сделать, реагируя на ситуацию. Например, на уроке биологии на слова школьника о том, что «пища из ротовой полости *падает* в желудок», студент-практикант отреагировал так: он встал вверх ногами и на глазах у всего класса стал есть печенье, доказывая, что пища не падает, а продвигается по пищеводу.

5. Перехват инициативы и перевод деятельности в позитивное русло. Отрывок из стихотворения А. Барто о детях, играющих в стадо, иллюстрирует этот шаг.

...А она в ответ: Да что вы?

Ладно, если вы коровы,

Я тогда – пастух.

И прошу иметь в виду:

Я коров домой веду.

Непредвиденные педагогические ситуации чаще возникают при первом знакомстве педагога с классом, когда ребята «испытывают» учителя. В таких случаях и требуется импровизация на основе анализа собственных возможностей.

Дополнительная информация

6.2. Из рекомендаций Дейла Карнеги

Для правильного решения многих педагогических задач полезно познакомиться с правилами Дейла Карнеги, приведенными в его книге «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей». Гибкость, доброжелательность, понимание и учет интересов другого человека, которые окупятся хорошим отношением к тебе, – вот краеугольные камни теории Карнеги.

Из правил, «соблюдение которых позволяет склонить людей к вашей точке зрения».

«Если вы не правы, признайте это быстро и решительно».

Карнеги вспоминает, как выгуливал в парке свою безобидную собачку без поводка и без намордника. Получив однажды предупреждение от строгого полицейского, через неделю нарушил запрет и вновь столкнулся с блюстителем порядка. Что бы на месте Карнеги сделал «обычный» нарушитель? Не желая платить штраф, оправдывался бы, изворачивался, ссорился с законником. Что сделал Карнеги? «Я опередил его, сказав: «Офицер, вы поймали меня на месте преступления. Я виноват. У меня нет никаких оправданий и никаких извинений. На прошлой неделе вы предупредили меня ...» и т.д. «Ну ладно, – ответил полицейский уже мягче. – Я знаю, какое возникает искушение дать такой маленькой собачке побегать здесь, когда кругом никого нет». «Искушение, конечно, большое, – ответил я, – но ведь это запрещено законом». «Ну, такая собачка никому не повредит», – возразил полицейский».

Ясно, что обвинитель уже стал защитником. Потому комментирует Карнеги, что «вместо того чтобы скрестить с ним шпаги, признал, что он абсолютно прав; я признал это сразу, открыто и с энтузиазмом». Такая опережающая самокритика, по мнению автора, позволяет перехватить инициативу, избежать ненужного столкновения и осложнения, позволяет, в конце концов, оставаться честным человеком.

«Искренне старайтесь смотреть на вещи с точки зрения вашего собеседника».

Карнеги рассказывает историю о том, как, побывав в роли учителя, убедился, что в общении с детьми особенно важно слышать их.

В том же, любимом автором, лесопарке, где он выгуливал собачку, мальчишки постоянно жгли костры. Апелляция к полицейскому не подействовала, американский страж порядка, вполне в духе наших бюрократов, отвечал, что горит не на его участке. Карнеги сам пробовал обуздать «поджигателей», но его приказной тон и угрозы успеха не имели. С годами – пишет он – когда появились знание людей и склонность смотреть на вещи с точки зрения других, выработалась новая эффективная тактика отношений с новыми любителями костров. «Хорошо проводите время, ребята? Что вы собираетесь готовить на ужин? В детстве я тоже любил разводить костры, да и сейчас люблю». Затем пожилой джентльмен сетовал, что не все мальчишки, которые приходят сюда жечь костры, так осторожны, как эти, забывают гасить костер уходя. «А когда вы будете развлекаться в следующий раз, разведите, пожалуйста, свой костер за холмом, в яме, где песок. Там самое безопасное место... Спасибо, ребята. Веселитесь на здоровье». Самое поразительное – говорит Карнеги – такая беседа «срабатывала». Не было обид и строптивости, потому что не было приказа. Потому что не страдало самолюбие мальчишек. «Настроение у них улучшалось, и у меня оно улучшалось, так как я разрешил конфликт, посчитавшись с их точкой зрения».

Из правил, «соблюдение которых позволяет воздействовать на людей, не оскорбляя их и не вызывая у них чувство обиды».

«С чего следует начинать, если вы вынуждены сделать замечание?». ***«Начинайте с похвалы и искреннего признания достоинств собеседника».***

Президент Кулидж, похвалив прелестное платье и восхитившись очаровательным видом молоденькой секретарши, продолжил: «Не смущайтесь... А теперь я бы хотел, чтобы в будущем вы обращали внимание на пунктуацию».

Возможно, методика президента несколько примитивна, можно действовать тоньше, – считает Карнеги, – но психологически точна.

«Сначала поговорите о собственных ошибках, а затем уж критикуйте своего собеседника».

Как-то Карнеги, готовясь покритиковать свою юную племянницу Джозефину (она работала его секретарем), сказал себе: «Минуточку, Дейл Карнеги, минуточку. Ты вдвое старше Джозефины. Твой деловой опыт в десять раз больше. Как же ты можешь ожидать, чтобы у нее были твои взгляды, суждения... Ты помнишь идиотские ошибки, дурацкие ляпсусы, которые ты совершал? Помнишь тот случай...».

Поэтому в дальнейшем, указывая секретарю на ошибку, дядя повторял, что, видит бог, они не хуже многих его собственных ошибок.

Хорошо, если бы учителя, хотя иногда, говорили себе: «Минуточку...».

«Выражайте людям одобрение по поводу малейшей их удачи и отмечайте каждый их успех. Будьте чистосердечны в своей оценке и щедры на похвалу».

Мальчику, страстно желавшему научиться петь, учитель заявил, что петь он не может – у него нет голоса. Мальчика поддерживала мать, простая крестьянка, она верила в него. «Я уже замечаю твои успехи», – сказала она. Мальчика звали Энрико Карузо.

Молодого неудачника – писателя, неуверенного в себе, похвалил редактор. Один из рассказов напечатали. Похвала изменила его судьбу. Молодой человек, работавший на кишевшем крысами складе, где наклеивал этикетки на бутылки с ваксой, стал великим писателем. Его звали Чарльз Диккенс.

Другого лондонского мальчишку, работавшего в галантерейном магазине, поддержал старый школьный учитель, считавший, что умный мальчик способен на большее. Мальчик вошел в историю английской литературы под именем Герберта Уэллса.

«Прибегайте к поощрению. Создавайте впечатление, что ошибка, которую вы хотите видеть исправленной, легко исправима; делайте так, чтобы то, на что вы побуждаете людей, казалось им не трудным».

Карнеги рассказывает, как один из друзей вовлек его в игру (играли в бридж, который для Карнеги был «сплошной тайной») следующим образом: «Ничего сложного в этой игре нет. Нужна только память и умение здраво оценить ситуацию. Это как раз по вашей части».

Комплимент насчет природного чутья и слова о легкости игры заставили Карнеги сесть за игральные стол.

«Создавайте людям хорошую репутацию!».

6.3. Нестандартные решения стандартных ситуаций

В книге В.И. Лещинского «Всегда ли прав учитель» автор приводит мини-репортаж с уроков молодого педагога-непрофессионала Александра Филипповича (Саши), программиста, по совместительству преподающего информатику в школе. Не имея педагогического образования, Саша начисто лишен так часто встречающегося догматизма. Поэтому многие ситуации решает нестандартно и весело, но в соответствии с рекомендациями Д. Карнеги.

На уроке Саши.

– Овчарова, идите к доске.

– Я не пойду, я ничего не знаю.

– Идите к доске, я обещаю, что вы не будете отвечать.

– Я и писать не буду.

– Хорошо вы и писать не будете.

Овчарова выходит, ждет подвоха, класс следит.

Он: «Значит у нас договор: вы не отвечаете и не пишете».

Она: «Да».

Он: «Иванов, идите к доске. Делайте ...» (дает задание). Ей: «У нас договор, я помню, вы не отвечаете и не пишете, поэтому – просьба: проконсультируйте Иванова».

Овчарова выполняет на пару с Ивановым задание, увлекается, берет мел, хочет что-то написать.

Саша: «Нет-нет, мы договорились, что вы писать не будете».

На уроке информатики в X классе. Объясняет про блок-схему. Новый материал преподнес за две минуты (никто даже не понял, что объяснение уже состоялось) следующим образом. Говорит: «Я, учитель, могу на уроке или спрашивать, или объяснять. Спросить весь класс, 30 человек, невозможно. Надо класс разделить. Обычный способ – спрашивать тех, у кого меньше оценок, не подходит: оценок ни у кого нет. Проще всего поделить вас по принципу «мальчики – девочки» – по 15 человек. Но если я решу спрашивать мальчиков, они смогут возразить: на прошлом уроке нас не было, забирали в военкомат, а сами мы не поняли (хотя там понимать нечего)». Мальчики очень довольны: именно так и собирались отбиваться. Саша продолжает: «Остаются девочки. Но девочки тоже могут сказать: на прошлом уроке, когда мальчиков не было, нас одних спрашивали, теперь опять? Это не справедливо. Все правильно?».

Класс (дружно): «Правильно».

Саша: «Что же делать? Остается одно – весь урок объяснять».

Класс: «Ура!».

Он: «Не спешите. Поскольку я уже объяснил (он, пока говорил, на нарисованном ромбе пометки делал; ему и детям было понятно то, что он объяснил), займемся решением...».

Заметил одной учительнице, потешавшейся в учительской над плохим ответом ученицы: «В моем предмете ученица знает меньше меня, в другом – больше. Я не знаю как печь пироги, а ученица знает».

Саша сам рассказывает о своем уроке:

За первой партой сидит Лукин. Совершенно бандитская рожа. Сидит и бьет себя по руке железной линейкой. Мешает. Отбираю линейку (вытягиваю из кулака). Лукину кто-то дает другую, деревянную. Вижу, что Лукин держит крепко – не вырву. Произношу фразу (придумал): «Кутузов сказал, что излишняя настойчивость в негодных намерениях из-за собственной амбиции есть первый признак ограниченности».

Лукин не очень понял, но общий смысл уловил. Дураком выглядывать не хочет. Но и проигрывать, отступить тоже не в его стиле. Тогда он начинает комментировать мое объяснение темы.

Объяснение не понимает, комментирует «по принципу знакомых слов». Учитель: «Рассмотрим три бита». Лукин: «А почему б не рассмотреть пять?».

Через некоторое время на полном серьезе замечаю: что мне нравится в Лукине – это его пытливый ум, его желание проникнуть в новое и т.п.; знания не главное, они приложатся, главное – желание понять, стремление самостоятельно осмыслить и т.п.

Лукин замолкает, переваривает, склонив голову, оборачивается не без гордости на класс (сидит на первой парте). Его первый раз за девять лет похвалили.

Саша на уроке объясняет различие между формальным и неформальным (в учебнике информатики слишком заумное определение). Поясняет примером. Какая разница, спрашивает, между тем, как я буду варить суп или хороший повар из ресторана? Так вот, заключает, я в принципе могу не хуже повара готовить. Но я действую формально, по инструкции. И если там опечатка – варить не два, а 20 часов – я и буду держать кастрюлю на плите все 20. А повар посмотрит в инструкцию: «Они что там, обезумели?».

У Саши первый разряд по шахматам. Когда-то вел кружок в Доме пионеров. Там получил первые навыки общения с детьми.

Заходит в класс. На доске три шаржированных портрета. Под двумя подписи: Лобачевский, Галуа. Под третьим подписи нет. Узнает себя: кучеряшки, бакенбарды, галстук. Замечает: «Мне приятно видеть себя в таком ряду, точнее – на одной доске с ними». Тут же начинает рассказывать о Галуа. «Этот человек прославился в веках, хотя погиб на дуэли в 21 год. Вы спрашиваете, что было причиной дуэли? Не знаю, давайте вычислим. Из-за чего чаще всего тогда вызывали на дуэль? Из-за поруганной чести или из-за женщины, хотя в те времена это было часто связано...».

Он ставит на уроке очень мало отметок. Завуч ругает. Ему советуют: проведи контрольную, а оценки за нее в журнале поставь вразброс. Искренне поражен: как здорово и просто!

Говорит: «Надо зарабатывать штампы».

Девочка на уроке занята сразу всем. Вроде бы и слушает учителя, но еще и пишет записку, и смотрится в зеркало. Саша девочке уважительно: «Вы делаете сразу несколько дел как Юлий

Цезарь». Девочка тает, победоносно распрямляется. Но Саша, выдержав паузу, добавляет о Цезаре: «но он плохо кончил». Смех в классе, вопрос: как – плохо? Он рассказывает. Его увлечение: история Древней Греции и Рима.

Сказал: «Школа – как наркотик».

Ученица на уроке жалуется на соседа: «Он у меня карандаш взял».

Саша: «Ну и что?».

Она: «Скажите, чтоб отдал».

Саша: «Если вы просите, а он не отдает, почему он отдаст, если я скажу?».

Она: «Но вы же учитель».

Он: «Ну и что?».

Она: «У вас авторитет».

Саша (живо): «Да? А я думал – нет. Если б у меня был авторитет, ни вы, ни ваш сосед, уважая меня и мой урок, не мешали бы, не отрывали время».

Сетует, что так дальше преподавать информатику и основы вычислительной техники невозможно – «всухую», без машин. Прошел по всем инстанциям. Туманно обещают.

Начало урока. Дети не хотят «предмета» (тоже «всухую» надоело?).

Овчарова: «Давайте о жизни поговорим, нам с вами очень интересно о жизни говорить».

Саша (работая под дурачка): «Вам действительно это интересно?».

Все: «Да ... нам 15 лет... мы ищем...».

Саша: «Ну а если бы не было информатики, урока, вам все равно был бы интересен этот разговор?».

Они: «Конечно».

Саша: «Поднимите руки, кому интереснее всего на свете поговорить о жизни».

Все поднимают руки.

Саша: «Всех поднявших руки прошу после уроков прийти в 25-й кабинет, побеседуем о жизни».

Общий радостный смех.

Сашин ученик Мокротоваров с презрением относится к информатике. Не учит, не пишет контрольную. У Мокротоварова,

как и у Саши, первый разряд по шахматам. Саша – ему: «Если тебе не нравится информатика, если она тебе не нужна, то все равно ведь логичнее, умнее не получать двойки и неприятности, а при твоём логическом мышлении – за полтора часа выучить (и понять) весь курс и больше к нему не возвращаться (учебник-то совсем тоненький)».

Саша потом пояснил: «За полтора часа он, конечно, не выучит и не поймет. Но при его гордости, гоноре он, если возьмется за учебник, не бросит, пока не разберется».

Мокротоваров: «Что, действительно за полтора часа?».

Саша: «Думаю, да. Это чистая логика. То, что у тебя на высоте».

Контрольная работа. Бородин обещал Саше, что не придет на нее, и действительно не пришел. Бородин собирается поступать в военное училище.

На разборе контрольных Саша говорит: «Хочу выделить три работы». Называет фамилии трех учеников, получивших двойки. Продолжает: «Я подумал: а как мы будем вести себя в экстремальной ситуации, скажем на войне? Наверное, так, как мы ведем себя при небольшом затруднении в мирной жизни. Вот как было бы на войне, в бою? Бородин (он не пришел на урок) просто дезертировал бы, сбежал. Логвинов (полностью списал контрольную у соседа) переделал бы во вражеский мундир. А вот Кошелев (у него тоже двойка) сражался бы до конца. Он бы в бою погиб, потому что не научился воевать как следует, но сражался бы до конца». Когда сдавали контрольную, Саша вырвал листок у Кошелева; тот просил: «Еще минутку, сейчас».

Бородин: «Неправда, на войне бы мы...».

Саша: «А откуда это видно? Пока другое».

Коллега о Саше: «Он никогда не читает мораль. Убеждает логикой, работает на «рацио». Но за этим эмоции. Благородные эмоции».

Саша: «Как я пришел к постулату «ученик – это я»? В один из первых дней своей преподавательской работы удалил с урока парня, здорового десятиклассника. Тот канючит: «Я больше не буду». Я же ему в ответ бросил нечто оскорбительное, приблизительно так: ты ничтожество, тебя вышвыривают, а ты униженно молишь, чтоб оставили. И вдруг я подумал: если бы

ему такое сказал товарищ, одноклассник, он бы от него мокрого места не оставил. Да и не только от товарища. Значит, по их логике, учитель из другого теста сделан, учитель – человек из иного мира, и, значит, с людьми этого, иного мира можно вести себя не по законам человеческого (своего, внутреннего) общения».

Саша как-то признался: «Перешел бы в школу насовсем. Ничего нет интереснее процесса общения с учениками. Но если я перейду на штатную работу, а не останусь совместителем – все, конец. Учителя замотаны посторонними вещами – бумажки, общественные нагрузки, никому не нужные доклады и собрания и прочее. Кому, зачем они нужны?».

Говорит: «Я теперь узнаю учительницу в любой толпе. У нее взгляд особый. Интонация. Даже одежда. Во всем проглядывается что-то «учительское». Правильное, назидательное». – «Это хорошо или плохо?». Смеется: «Я не судья; наверно, и хорошо, и плохо. Я сам, наверно, скоро таким стану».

Коллега о Саше: «И на свои, и на наши поступки он умеет посмотреть как бы со стороны. Сначала казалось: смотрит глазами детей. После его слов «о двух мирах» – учительском и ученическом – стало понятно, что это мы смотрим не так. Есть один взгляд – общий. Он умеет, как бы стать над ситуацией. Он относительно немного времени проводит в школе, но умеет шуткой поддержать положительный эмоциональный тонус, пару раз так обрывал педагогов – остро, умно, что они при нем теперь замолкают».

Ситуации для анализа и решения

1. Прочитайте дополнительную информацию и дайте свою оценку рекомендациям Д. Карнеги. Как они соотносятся с принципами гуманистической направленности педагогического мастерства?

2. Преподаватель химии уличил учащегося ПУ в том, что тот, письменно отвечая на вопросы, использовал сделанные дома записи. Ученик возразил: «Но ведь вы сами, излагая нам новый материал, используете различные записи...».

Кто прав в этом случае? Какие следует сделать из этой ситуации выводы?

3. Молодой педагог всего второй день в училище. Еще только входя в класс, почувствовал – сорвут урок.

Вот они один за другим: расхлябанные, накурившиеся – на первый-то урок. Преподаватель заметил: на задних и передних партах сидят «радикалы», т.е. двоечники и пятерочники. В середине – «среднячки». Но где лидеры? Это пока вопрос.

Постепенно собираются все 35 человек. Проблема первая: стульев в классе 32. Вроде учителя-предметника это не касается, но какой веселый блеск в глазах у ребят! Уж три-то минуты урока будут их.

Педагог отдаёт свой стул, где-то находится еще табуретка. Наконец называет тему. Ее бы написать на доске, но только отвернется – начинают летать самолетики. Делает замечания самым-самым.

Шум усиливается. Возникает мысль: а может быть, выгнать кого-нибудь? Выбирает самого маленького, что послабее. Но выгнать его не удастся. Как говорить, мал, да удал. Класс откровенно смеется.

Что же будет дальше? Кричать-то бесполезно.

Как вы поступите в данной ситуации? Переведите ее в задачу ситуативного, тактического и стратегического характера.

4. Накануне молодой педагог много готовился к уроку: сложный материал старался сделать проще, доступнее, интереснее.

В начале урока предупредил: если кто не усвоит – начнет отставать. Но в звонком и парадоксальном мире детства свои законы. И важнее, и интереснее оказался толстый мохнатый шмель, кем-то принесенный в школу.

Когда его отпустили, привязав к лапке колпачок от авторучки, шмель загудел, как бомбовоз, нитка натянулась, колпачок задрезжал по парте, оторвался от нее и ... медленно поплыл в воздухе вслед за шмелем. Вот это да!

И урок, и новый материал, конечно, пропали.

Как должен реагировать учитель в этой ситуации?

5. Преподаватель оставляет отстающего ученика после уроков для беседы о его успеваемости.

Задание. *Проиграйте варианты беседы в зависимости от ролевых позиций: «позицию неучастия», «пристройка сверху», «пристройка снизу», «пристройка рядом».*

Определите требования к поведению учителя в каждом случае. Какая из предложенных ролевых позиций вам кажется наиболее благоприятной?

6. Звонит звонок на урок. Кабинет заперт. Вот и преподавательница. Она подошла к двери, вставила ключ в замочную скважину, но замок не открылся. Присмотревшись, она заметила, что замочная скважина забита бумагой. Обведя ребят подозрительным взглядом, учительница спросила: «И кто до этого додумался?». Ребята растерянно переглянулись. – «Надеетесь таким образом сорвать урок?» – накинулась она на ребят с обвинениями. Ученики пробовали возразить, но учительница не слушая, продолжала их обвинять, высказывать угрозы. Она почти кричала от негодования. И в этот момент к кабинету подошел завхоз: «Простите, Елена Ивановна, опоздал к началу урока. Я вам другой класс открою, – в этом окрашены парты. Замок я специально бумагой закупорил, чтобы никто не вошел и не испачкался».

Проиграйте варианты решения ситуации. Как можно было избежать возникшей ситуации?

Какими личностными качествами должен обладать учитель, чтобы правильно сориентироваться в подобной ситуации?

7. Возбужденный злой Миша в сопровождении старосты входит в кабинет к классному руководителю. Тот занят: вбивает в стену гвоздь, чтобы повесить картину. Увидев Мишу, он спокойно обращается к нему: «Миша, подай мне, пожалуйста, молоток!». Миша подает молоток. «А теперь отойди в сторону и посмотри, не криво ли висит картина. Ну вот, мы с тобой и справились. А теперь давай поговорим, что там у вас случилось?». Миша уже без запальчивой раздражительности рассказал обо всем происшедшем. Договорились – больше этого не будет. Уходя, Миша сказал: «Вы только позовите меня, я Вам всегда буду помогать в кабинете». После этого Миша стал часто заходить в кабинет физики к классному руководителю.

8. Классное собрание в 10-м классе. Учитель обращается к ученикам: «Ребята! Дирекция школы решила заработанные вами в совхозе деньги передать на приобретение технических средств».

Ребята некоторое время молчат, а затем шквал реплик: «Не согласны!», «Раздайте деньги!», «Мы сами можем решить!».

Пренебрежение какими принципами педагогического такта стало причиной возникновения конфликта? Предложите свои варианты решения конфликта.

9. Однажды на практике учащиеся изготавливали гаечный ключ. Петр Викторович подходил к ребятам, указывал на ошибки, советовал, как лучше выполнить задание. Подошел к Замотину, глянул, а тот уже перекошил паз ключа и, не замечая брака, продолжал пилить. Мастер тихонько отстранил паренька, молча взял у него напильник, склонился над тисками. Несколько сильными, ровными движениями исправил ошибку учащегося и сказал: «Вот так надо. Не торопиться, напильник держать ровно». Замотин, нахмурившись, смотрел в сторону. Когда мастер отошел от верстака, он вынул из тисков заготовку и швырнул ее в ящик для отходов. Вечером мастер вызвал Ивана в кабинет. Тот пришел, но разговора не получилось. Замотин молчал. Лишь уходя, буркнул: «Я сам все сделаю».

Какую ошибку допустил мастер в работе с учащимся? Какую цель ставил перед собой мастер, исправляя деталь?

10. Мастера производственного обучения Коробова отличала напускная строгость в обращении с учениками. Ученик его группы нагрубил девушке. Коробов отвел его в сторону и прошептал: «Если ты у меня сейчас же не извинишься, то я тебя накажу». Учащийся Кулаков с усмешкой подошел и извинился. Мастер успокоился и ушел. Позже, считая, что конфликт исчерпан, мастер не счел нужным поговорить о случившемся с Кулаковым.

Дайте психолого-педагогическое обоснование ошибок мастера. Укажите пути их устранения. Какую цель (стратегическую, тактическую или ситуационную) удалось достичь мастеру?

11. Как-то в первые дни работы с группой, входя в кабинет, Василий Степанович увидел одного из учащихся под столом. Вся группа дружно смеялась. Как поступить в данном случае? Вытащить из-под стола, поставить перед ребятами, отчитать? Василий Степанович вместо этого добродушно посмеялся вместе с группой, не пошел на конфликт.

Правильно ли поступил мастер, не наказав учащихся? Какой стиль педагогического общения представлен в данном примере?

12. Преподавательница привела к директору ученика, который ей постоянно грубит на уроках; она просит принять меры, говорит, что не обязана слушать оскорбления.

Как следует поступить директору?

Выходной контроль

1. Выберите наиболее точное определение из приведенных ниже.

Педагогическая ситуация – это:

- а) отражение практического опыта в обучении;
- б) организованная система переменных учебного процесса;
- в) взаимодействие, отношение и общение учителя с учащимися и учащихся друг с другом;
- г) событие, которое включает в себя противоречие или вступает в противоречие с окружающей средой.

2. Выберите верное равенство:

- а) цель + задача = ситуация;
- б) задача + ситуация = цель;
- в) ситуация + цель = задача.

3. Выберите правильную последовательность решения педагогической задачи:

- а) анализ исходных данных – анализ ситуации и осознание проблемы – выдвижение гипотезы;
- б) выдвижение гипотезы – анализ исходных данных – анализ ситуации и осознание проблемы;
- в) анализ ситуации и осознание проблемы – анализ исходных данных – выдвижение гипотезы.

4. Выберите наиболее точные определения из приведенных ниже.

Импровизация – это...

- а) разумное постижение, понимание;
- б) чутье, пронизательность, постижение истины без логической аргументации, основанное на предшествующем опыте;

в) упорядоченность внутренних структур, согласованность основных компонентов системы, стабильность и преемственность;

г) деятельность педагога, осуществляемая в ходе педагогического общения без предварительного осмысления, обдумывания;

д) быстрое и гибкое реагирование на возникающие педагогические задачи.

Список рекомендуемой литературы

1. Харькин, В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика / В.Н. Харькин. – М.: NB Магистр, 1992. – 159 с.

2. Лещинский, В.И. Всегда ли прав учитель? / В.И. Лещинский, С.С. Кузнецова, С.В. Кульневич. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.

3. Слуцкий, В.И. Элементарная педагогика, или как управлять поведением человека / В.И. Слуцкий. – М.: Просвещение, 1992. – 159 с.

4. Лаврентьева, Н.Б. Практикум по педагогике. Шесть операционных модулей / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 1996. – 254 с.

5. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»; Роспедагентство, 1997. – 176 с.

6. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л.Ф. Спирин. – М.: Роспедагентство, 1997. – 173 с.

7. Кондрашова, Л.М. Сборник педагогических задач / Л.М. Кондрашова. – М.: Просвещение, 1987. – 142 с.

8. Бодина, Е. Педагогические ситуации: пособие для преподавателей педвузов и классных руководителей средних школ / Е. Бодина, К. Ащеулова – М.: Школьная Пресса, 2000. – 96 с.

ТЕМА 7. МЕТОД УБЕЖДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Цели. Познакомиться с убеждениями истинными и ложными и способами их формирования. Определить место метода убеждений в системе педагогической техники. Научиться использовать условия, повышающие эффективность убеждающего воздействия и создавать специальные педагогические ситуации, благоприятные для работы данным методом. Сформировать навыки убеждающего воздействия при помощи основных формально-логических законов.

Входной контроль

1. Назовите классификацию методов воспитания, в основе которой лежат компоненты социального опыта (сознание, опыт деятельности и отношение к миру).

2. К какой группе методов можно отнести метод убеждения?

3. Приведите примеры применения методов воспитательного воздействия: прямого, косвенного, параллельного. При каком воздействии педагог встретит наибольшее сопротивление личности ребенка? От каких условий зависит выбор педагогического воздействия?

4. Дайте определение методам формирования сознания. Сравните их по эффективности.

5. Назовите известные из психологии правила убеждающей логики.

Информационный блок

7.1. Убеждение как способ педагогического воздействия

На основе изучения социально-психологической теории и педагогического опыта общения принято выделять два основных способа коммуникативного воздействия, т.е. влияния с помощью слова: убеждение и внушение.

Однако психологические механизмы убеждения и внушения неодинаковы. Каждый из способов воздействия педагога на учащихся с помощью слова имеет свою специфику.

Растущий человек взаимодействует с социальной средой, с природой. Результатом взаимодействия являются его убеждения, т.е. система знаний, взглядов и отношений, норм поведения, осознанная потребность личности, побуждающая его действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями. Совокупность убеждений выступает как мировоззрение человека. Под убеждением понимают также используемый в коммуникации **метод воздействия** на рациональную сторону психики людей при помощи логических формулировок, аргументов, доводов. Основу метода убеждения составляют отбор, логическое упорядочение фактов и выводов согласно единой функциональной задаче.

Убеждения бывают **истинными** и **ложными**. Истинные убеждения соответствуют реальной действительности и делают личность человека общественно ценной. Ложные убеждения ведут к неправильным, вредным для первичного коллектива, а далее и общества, поступкам. Ложные убеждения возникают как синтез отрицательных взглядов и отрицательного жизненного опыта своего и других.

К ложным убеждениям, присутствующим у некоторых учащихся, А.И. Кочетов относит следующие:

- учиться отлично – ненормально, учатся добросовестно лишь «зубрилы» и «зазнайки»;
- вести себя безукоризненно – значит, быть паинькой; нормальный ученик должен иметь замечания от учителя, иначе его не будут уважать;
- обманывать учителя – признак ума и находчивости;
- пренебрегать правилами поведения в школе, быть объектом постоянной критики учителей может только человек с сильным характером;
- трудиться с полной отдачей сил – ненужное усердие.

Перестройка ложных убеждений требует длительных усилий педагога. Ее следует осуществлять сразу по трем направлениям: формирование в классном коллективе здорового общественного мнения, создание социально ценного индивидуального жизненного опыта, мотивированное опровержение неправильных убеждений.

Ложные убеждения должны быть заменены истинными, подлинно нравственными представлениями, ценностями, установками. *Для разрушения неправильных убеждений используются:*

- столкновение ценностей в духовном мире подростка: хочется стать сильным, заниматься любимым видом спорта, но для этого надо выполнять режим дня, добросовестно учиться; можно записаться в мотокружок, но для этого не надо иметь двоек и т.д.;
- столкновение нравственных качеств педагога с неправильным поведением ученика: в ответ на грубость учитель проявляет сдержанность и вежливость, подчеркнутое уважение личного достоинства подростка;
- побуждение подростка сравнить себя с другими, интересными для него людьми, которые придерживаются противоположных взглядов;
- показ, куда в будущем могут привести неправильные взгляды и убеждения (на примерах);
- доведение до парадокса логики рассуждения подростка, его ложные убеждения;
- создание условий для самораскрытия, т.е. предоставление возможности высказать аргументы в защиту своих взглядов, а затем каждый аргумент опровергнуть;
- оказание подростку доверия, уважения, даже если он совершает неправильный поступок. («Чем я могу помочь тебе? Ведь вижу, что тебе плохо!»);
- открытую борьбу между неправильными убеждениями подростка и здоровым мнением коллектива, построенную на аргументированном опровержении каждого довода, поддерживающего неправильное убеждение.

Убеждения человека складываются из трех компонентов: знания – чувства – поведение. В убеждениях реализуется формула: понято – пережито – принято – сделано. Иными словами это означает: понимаю, переживаю, принял на себя, буду этим руководствоваться в своей деятельности и поведении.

Игнорирование хотя бы одного из компонентов убеждения имеет следствием низкую воспитательную результативность. Например, часто ученик знает, как надо себя вести в той или

иной ситуации, но не понимает, не принимает необходимости такого поведения. В этом случае сформировались только знания. Человек может знать, как вести себя, и понимать, что именно так нужно вести себя, но не умеет заставить себя поступать правильно, т.е. у него не развита волевая сфера, не выработаны поведенческие акты.

7.2. Требования к убеждению

Итак, следует различать убеждение как систему знаний, взглядов и норм поведения и убеждение как способ их формирования. С помощью убеждения формируют новые взгляды, отношения или изменяют неправильные взгляды и отношения.

Формами убеждения могут быть диспуты, дискуссии, беседы, рассказ учителя, личный пример. Чтобы убеждение как метод взаимодействия было максимально действенным, оно должно удовлетворять целому ряду требований:

- содержание и форма убеждения должны отвечать уровню возрастного развития личности;

- убеждение должно строиться с учетом индивидуальных особенностей воспитуемого;

- убеждения должны содержать как обобщенные положения (принципы и правила), так и конкретные факты, примеры; при убеждении часто бывает необходимо анализировать факты поведения, которые одинаково известны собеседникам; это помогает парализовать возможные сомнения как в действительности самого факта, так и в истинности выдвигаемого общего положения, вывода;

- убеждая других, воспитатель должен глубоко верить в то, что он сообщает.

Применение метода убеждения с целью перевоспитания, формирования новых взглядов и отношений может осуществляться через создание *специальных ситуаций*, в которых воспитанники должны проявить те или иные качества.

Ситуация неожиданности создается такими путями: на уроке – неожиданный вопрос к ученику, вне урока – требование сознаться в плохом поступке.

Ситуация выбора побуждает подростка выбрать что-то предпочтительное для него.

Ситуация конфликта с самим собой: хочется сделать и то, и другое, а можно что-то одно. Хочется записаться, например, и в тот, и в другой кружок, а можно только в один. Иногда ситуация выбора и конфликта совпадают. Но нередко конфликт имеет дело с неразрешимыми противоречиями: тянешься к одному учителю, а заниматься приходится у нелюбимого.

Ситуация преодоления трудностей создается естественно: «трудный ребенок» неожиданно для себя вынужден не нарушать дисциплину, а поддерживать ее, не подчиняться, а руководить.

7.3. Логика доказательства

Основой убеждения являются знания. Знания легче переходят в убеждения, если они доказательны, аргументированы. У ученика, овладевающего знаниями на основе доказательства, развиваются умения отвергать все иное, противоречащее им путем строгого, аргументированного доказательства.

Доказательство состоит из **тезиса, аргумента** и способа доказательства (**демонстрации**). Тезис – это та мысль, которую надо доказать. Аргументы – это то, с помощью чего доказывают тезис.

Доказательства бывают прямые и косвенные.

Прямым называется доказательство, при котором выдвинутый тезис обосновывается непосредственно аргументами.

Косвенным называется доказательство, при котором истинность выдвинутого тезиса обосновывается путем доказательства ложности антитезиса. Косвенные доказательства широко используются в «точных» науках и носят название «доказательство от противного».

Наряду с доказательством часто используется **опровержение** – логический прием, при помощи которого устанавливается ложность или недоказуемость выдвинутого положения. Возможно использование опровержение тезиса, опровержение аргумента, опровержение связи тезиса с аргументом.

При подготовке к уроку преподаватель анализирует содержание учебного материала, вычленяет в нем вопросы (главные и второстепенные), формулирует главный тезис. Для доказательства набираются аргументы, истинность которых не вызывает у учащихся сомнения (факты, аксиомы, изученные ранее положе-

ния). Следовательно, доказательство может применяться тогда, когда у учащихся есть достаточный запас сведений по изучаемому материалу. На основании аргумента строится умозаключение. Например, чтобы доказать тезис «Алюминий электропроводен», можно выбрать в качестве аргументов известные ученикам положения: алюминий металл, а все металлы электропроводны. Следовательно, алюминий – электропроводен.

При использовании доказательств и опровержений преподаватель иногда нарушает логические правила и допускает логические ошибки: преднамеренные и непреднамеренные.

Правила и ошибки по отношению к тезису.

1. Тезис должен быть ясно и чётко сформулирован.

Ошибка: выдвижение неясного, неточного тезиса.

2. Тезис должен оставаться неизменным на протяжении всего доказательства.

Ошибки:

- **«подмена тезиса»**, например, хотим доказать, что Сергей хороший товарищ, а выбираем аргументы, доказывающие, что он – хороший ученик;
- **«довод к личности»**, например, вместо доказательства или опровержения тезиса учитель все сводит к положительной или отрицательной оценке ученика или педагога, выдвинувшего тезис. Иногда эта ошибка принимает вид «ссылки на мнение большинства»: «Большинство полагает, что этот человек плохой, значит, он действительно плохой»;
- **«довод к публике»**, когда вместо убедительных аргументов доказывающий обращается к чувствам ученика.

Ошибки по отношению к аргументу:

- обоснование тезиса ложными аргументами или использование в качестве аргументов таких положений, которые сами нуждаются в доказательстве;
- тезис обосновывается аргументами, а аргументы тезисом. Эта оценка получила название **«порочный круг»**, или «круг в доказательстве», например: либерал – это человек, придерживающийся либеральных взглядов;
- выдвижение аргументов, противоречащих друг другу;
- доказательство большего или меньшего, чем выдвинуто в тезисе.

Правила и ошибки по отношению к демонстрации.

Любое доказательство или опровержение должно строиться по правилам соответствующего вида умозаключений. В противном случае возникает ошибка **«мнимое следствие»**. Возможны следующие причины «мнимого следствия»:

- «Поспешное обобщение» – неоправданный переход от более узкой области к более широкой, когда, рассмотрев несколько частных случаев, делают вывод обо всех предметах данного класса;
- «От сказанного с условием, к сказанному безусловно» – положения, истинные лишь в определенных условиях, в определенное время, используются в демонстрации доказательства или опровержения как истинные при любых обстоятельствах;
- «Дамский аргумент» – сведение к абсурду выдвинутого положения;
- «Готтентотская мораль», или «Двойная бухгалтерия» – двойственная оценка одного и того же положения с целью использовать ту из них, которая наиболее выгодна в данный момент для достижения победы в споре;
- «Бездоказательная оценка доводов противника»;
- «Карманные доводы» – подмена вопроса об истинности утверждений вопросом о его вреде или опасности;
- «После этого, значит, по причине этого» – простую последовательность событий во времени принимают за их причинную связь;
- «Палочные аргументы» – угрозы, запугивание партнера по дискуссии.

Дополнительная информация

7.4. Основы логики

Логика – это наука, которая изучает формы мышления с точки зрения их структуры, законы и правила получения нового знания. Логика также изучает общие логические приемы, используемые человеком при познании действительности.

Знание и использование законов логики помогают опровергать ошибочные положения, с которыми приходится сталкиваться во время проведения деловых бесед, полемики, переговоров, при редактировании текстов.

Занятия логикой вырабатывают навыки точного употребления слов и предложений, что придает речи ясную и понятную форму.

Основными категориями науки логика являются следующие: *понятие, суждение, умозаключение, доказательство, опровержение*.

Понятие – форма мысли, отражающая предметы в их существенных и общих признаках.

Для выделения понятий логика использует следующие операции: *сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение*.

При определении понятий следует придерживаться правил:

1. Определение должно быть соразмеримым. Ошибками являются «слишком широкие» или «слишком узкие» определения, например: «Студент – это учащийся» – слишком широкое определение. Правильное определение «Студент – это учащийся высшей школы».

2. Определение не должно заключать в себе круга (разновидность круга – тавтология), например, «Идеалист – человек идеалистических убеждений».

3. Определение должно быть ясным. Иначе возникает логическая ошибка – определение неизвестного через неизвестное. В качестве определяющих понятий следует давать не метафоры и образные сравнения, а понятия, которые определены в той или иной науке, например: «Повторение – мать учения» или «Архитектура – это застывшая музыка».

4. Определение по возможности не должно быть отрицательным, например, «Пластмасса – это строительный материал, который не подвержен коррозии». Определение неверно, поскольку коррозии не подвержены и некоторые другие материалы, а не только пластмасса.

Суждение – это мысль, в которой при ее высказывании нечто утверждается или отрицается и которая объективно является либо истинной, либо ложной, и при этом непременно верно одно из двух. Языковой формой суждения являются повествовательные предложения.

Суждения бывают *простые* и *сложные*. Примеры простых суждений: «Москва – столица России», «Все студенты имеют зачетные книжки», «Некоторые люди знают английский язык».

Суждения, состоящие более, чем из одного простого суждения, называются сложными, то есть простые суждения связаны в предложении союзами: «и», «или», «если...то» и др., например, «Вам никогда не удастся создать мудрецов, если будете убивать в детях шалунов» (Ж. Руссо).

В структуре суждения можно выделить: *субъект* – т.е. понятие о предмете суждения, *предикат* – понятие о признаке предмета, *связка* – самоутверждение или отрицание.

Умозаключение – это рассуждение, посредством которого из одного или нескольких суждений выводится суждение, заключающее в себе новое значение.

Суждение, из которого делается вывод, называется *посылкой*, суждение, являющееся выводом – *заключением*.

Пример: Все жидкости – упруги. (посылка)

Ртуть – жидкость. (посылка)

Следовательно, ртуть – упруга. (заключение)

Логичность наших рассуждений в значительной мере зависит от того, насколько умело мы пользуемся умозаключениями. Когда говорят о железной логике рассуждения, то имеют в виду, прежде всего, такую его особенность, когда одно предложение с необходимостью следует из другого.

Выделяют несколько видов умозаключений.

Непосредственные – заключение выводится из одной посылки, например, математики – учёные. Следовательно, некоторые учёные – математики.

Дедуктивные – заключение выводится от общих положений к частным случаям, например, «Все студенты имеют зачётные книжки. Иванов – студент. Следовательно, Иванов имеет зачётную книжку».

Индуктивные – заключения выводятся от знания меньшей степени общности к знанию большей степени общности, от фактов к обобщениям. Индукция делится на *полную* и *неполную*, неполная, в свою очередь, – на *научную* и *популярную*.

Научную индукцию от популярной можно отличить по сознательно применяемым специальным приёмам отбора случаев, на которых строится вывод, с целью избежать случайности. Популярная же индукция берёт факты в том порядке, в каком они встречаются в реальной действительности, т.е. в подавляющем большинстве случаев – это первые попавшиеся факты; иногда же бессознательно отбирают одни факты, пренебрегая другими.

7.5. Законы логики

Основными законами логики являются следующие: *тождества, непротиворечия, исключённого третьего, достаточного основания.*

Закон тождества формулируется так: *всякая мысль тождественна сама себе*, т.е. в процессе рассуждения каждое данное осмысленное выражение (понятие, суждение) должно употребляться в одном и том же смысле. При нарушении этого закона возможны следующие ошибки: «*подмена тезиса*» – логическая ошибка, в основе которой лежит двусмысленность языковых выражений; «*подмена понятия*» – логическая ошибка, в основе которой лежит использование одного и того же слова в разных значениях. Об этом законе нужно помнить, когда в процессе дискуссии участники не могут прийти к единой точке зрения, так как не уточнили исходные понятия.

Закон непротиворечия – *два суждения: одно, утверждающее что-либо о предмете, а другое, отрицающее то же самое об этом же предмете, не могут быть оба истинными в одно и то же время и в одном и том же отношении.*

Например, нельзя утверждать, что «явлениям природы свойственны противоречия», и одновременно, что «явлениям природы не свойственны противоречия».

Противоречия не будет, если мы что-то утверждаем и то же самое отрицаем относительно одного и того же лица, которое, однако, рассматривается в разное время. Так, суждения «Сергей учится на одни пятерки» и «Сергей не учится на одни пятерки» могут быть истинными, если в первом из них имеется в виду одно время (когда этот ученик действительно был отличником), а во втором – другое (когда он снизил свою успеваемость).

То же касается и рассмотрения предмета в разном отношении. Так, об учащемся Иванове мы можем сказать, что он хорошо знает английский язык, так как его знания удовлетворяют требованиям школы. Однако этих знаний может быть недостаточно, чтобы работать переводчиком.

Закон исключенного третьего – *два противоречащих суждения не могут быть одновременно ложными, какое-либо из них обязательно истинно, третьего не дано.*

Закон требует – нельзя уклоняться от признания истинным одного из двух противоречащих друг другу высказываний и искать нечто третье между ними. Если одно из них признано истинным, то другое необходимо признать ложным и не искать третье.

Однако закон не дает указаний о том, какое именно из двух противоречащих суждений является истинным, и поэтому не освобождает от решения по существу.

Пример. Всякая наука имеет свой предмет исследования. Ни одна наука не имеет своего предмета исследования.

Закон достаточного основания – каждое суждение может считаться истинным только тогда, когда оно имеет достаточное основание, т.е. когда достоверность этого суждения подтверждена доказательством. Достаточным основанием считается суждение, истинность которого уже установлена (дедуктивным или же опытным путем). Данный закон можно рассматривать как отражение в человеческом мышлении всеобщей взаимосвязи, существующей между предметами и явлениями в активной действительности.

Примером нарушения закона достаточного основания может быть такое рассуждение. Все студенты изучают иностранный язык. Семенов изучает иностранный язык, значит он студент.

7.6. Применение метода убеждений в деловых выступлениях

Поскольку убеждение – это воздействие на людей при помощи логических формулировок, аргументов, доводов и оснований, то метод убеждения используется не только в профессиональной деятельности педагогов или воспитателей, но и любой другой, где «объектом труда» является человек (психологи, руководители, менеджеры). Работая с людьми, они должны уметь склонить их на свою сторону, убедить в своей правоте, воздействовать на рациональную сторону их психики. Особенно часто убеждением пользуются на деловых совещаниях, в публичных выступлениях, во время переговоров. При этом полезно учитывать следующие условия и рекомендации, при которых убеждение «срабатывает» наиболее эффективно.

1. Построение выступления или доклада:

- текст выступления должен иметь следующую структуру: фиксация позиции, приведение аргументов в ее защиту, приведение практических примеров, разработка выводов и рекомендаций.

2. Характеристика слушателей:

- слушатели – квалифицированные сотрудники с большим профессиональным опытом;
- в основном – мужчины. Именно на мужской состав аудитории хорошо действует убеждение;
- выступающий является для них авторитетом как профессионал и человек.

3. Требования к выступающему:

- применение убеждающего воздействия требует наличия у лектора высокой интеллектуальной культуры. Он должен хорошо владеть материалом;
- излагать 5-7 аргументов, не менее и не более. При меньшем количестве позиция докладчика может показаться не очень убедительной. Но если будет приведено слишком много аргументов, аудитория может потерять доверие;
- выбирать только те аргументы, в которых докладчик действительно уверен. Если допускается ошибка хотя бы в незначительном моменте, аудитория теряет внимание и перестает слушать.

4. Процесс выступления:

- для убеждения и развернутой аргументации нужно относительно длительное время. В отличие от внушения здесь нельзя спешить;
- «очистить» свое выступление от эмоций и «субъективно-го» содержания (в отличие от внушения). Говорить бесстрастно;
- при убеждении говорить с аудиторией нужно медленно, с паузами, поддерживать с ней энергетический и зрительный контакт.

Задания и вопросы для обсуждения. Тесты и упражнения

I. Прокомментировать схему, дополнить основными положениями логики доказательства (рис. 7.1).

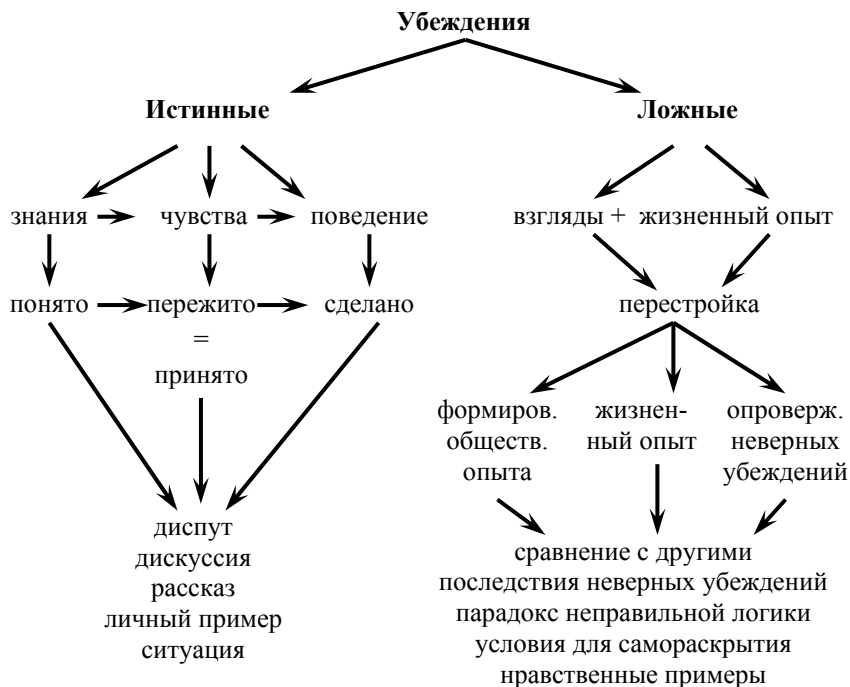


Рис. 7.1. Виды и формы убеждения
в системе педагогического мастерства

II. Что наносит больший вред в процессе воспитания?

а) Когда педагог говорит высокие правильные слова, но они не являются для него самого руководством в повседневной деятельности?

б) Когда педагог в пылу раздражения грозит применить к ребенку какие-либо санкции, но потом забывает об этом?

1. Прочитайте приведенные пословицы и попытайтесь объяснить их отвлеченный переносный смысл. После этого сравните фразы между собой и найдите сходные или противоположные по смыслу. Предложите свои пословицы и объясните их смысл. Сравнение фраз позволяет проверить сформированность ассоциативных процессов и гибкость мышления.

Набор пословиц:

1. Куй железо, пока горячо.
2. Не в свои сани не садись.
3. Нет дыма без огня.
4. Не все то золото, что блестит.
5. Лес рубят, щепки летят.
6. Шила в мешке не утаишь.
7. В тихом омуте черти водятся.
8. Любишь кататься – люби саночки возить.
9. Что посеешь, то и пожнешь.
10. Не все коту масленица.
11. Цыплят по осени считают.
12. Нечего на зеркало пенять, коли рожа крива.
13. Не красна изба углами, а красна пирогами.
14. Тише едешь, дальше будешь.
15. Взятся за гуж, не говори, что не дюж.
16. Семь раз отмерь, один раз отрежь.
17. По одежке встречают, по уму провожают.
18. Как аукнется, так и откликнется.
19. Горбатого могила исправит.
20. Один в поле не воин.
21. Глас вопиющего в пустыне.
22. Два сапога – пара.
23. Язык мой – враг мой.
24. Заставь дурака Богу молиться, он и лоб расшибет.

Примечание. Буквальное истолкование фразы либо объяснение при помощи примеров из собственного опыта свидетельствуют о низком уровне обобщения.

IV. Тест «Анализ отношений понятий».

Предъявляется исходная пара слов, которые находятся в определенном отношении, и 5 других слов, из которых только од-

но в том же отношении, что и в паре исходных слов. Остальные 4 должны быть отвергнуты. Всего предъявляется 15 заданий на 3 минуты.

1. Песня – глухой. Картина (хромой, слепой, художник, рисунок, больной).

2. Нож – сталь. Стол (вилка, дерево, стул, пища, скатерть).

3. Хлеб – пекарь. Дом (вагон, город, жилище, строитель, дверь).

4. Коса – трава. Бритва (сено, волосы, острая, сталь, инструмент).

5. Электричество – проводка. Пар (чайник, труба, лампа, сауна, пароход).

6. Алмаз – редкий. Железо (драгоценный, железный, твердый, сталь, обычный).

7. Бежать – стоять. Кричать (шуметь, рвать, плакать, молчать, ползать).

8. Нога – костыль. Глаза (палка, очки, слезы, зрение, нос).

9. Утро – ночь. Зима (мороз, день, январь, осень, сани).

10. Театр – зрители. Библиотека (книги, библиотекарь, читатели, актер, учащийся).

11. Паровоз – вагон. Конь (поезд, лошадь, овес, телега, конюшня).

12. Птица – гнездо. Человек (рабочий, дворец, люди, дом, стадион).

13. Рыба – сеть. Муха (комар, стекло, комната, жужжать, паутина).

14. Телефон – звонить. Перчатка (боксерская, носки, согреть, кожа, руки).

15. Кресло – мебель. Огурец (перец, еда, пища, соленый, овощи).

Оценка выставляется в условных баллах по таблице 7.1.

Таблица 7.1

Оценка выполнения теста «Анализ отношений понятий»

Оценка, баллы	1	2	3	4	5
Количество правильных ответов	9	10	11-12	13-14	15

V. Тест «Сложные отношения».

Предъявляется 20 пар слов. Нужно определить отношение между словами в паре, затем найти «аналог», т.е. выбрать в таблице «шифр» пару слов с такой же логической связью. После этого отметить в ряду букв (А, Б, В, Г, Д, Е) ту, которая соответствует найденному аналогу из таблицы «шифр». Время выполнения задания – 3 минуты.

Шифр: А. Овца – стадо
 Б. Малина – ягода
 В. Море – океан
 Г. Свет – темнота
 Д. Отравление – смерть
 Е. Враг – неприятель

- | | |
|--------------------------|--------|
| 1. Испуг – бегство | АБВГДЕ |
| 2. Физика – наука | АБВГДЕ |
| 3. Правильно – верно | АБВГДЕ |
| 4. Грядка – огород | АБВГДЕ |
| 5. Пара – два | АБВГДЕ |
| 6. Слово – фраза | АБВГДЕ |
| 7. Бодрый – вялый | АБВГДЕ |
| 8. Свобода – воля | АБВГДЕ |
| 9. Страна – город | АБВГДЕ |
| 10. Похвала – брань | АБВГДЕ |
| 11. Мечь – поджог | АБВГДЕ |
| 12. Десять – число | АБВГДЕ |
| 13. Плакать – реветь | АБВГДЕ |
| 14. Глава – роман | АБВГДЕ |
| 15. Покой – движение | АБВГДЕ |
| 16. Смелость – геройство | АБВДГЕ |
| 17. Прохлада – мороз | АБВГДЕ |
| 18. Обман – недоверие | АБВГДЕ |
| 19. Пение – искусство | АБВГДЕ |
| 20. Тумбочка – шкаф | АБВГДЕ |

Оценка выставляется в условных баллах по таблице 7.2.

Таблица 7.2

Оценка выполнения теста «Сложные отношения»

Оценка, баллы	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Количество правильных ответов	19	18	17	15	12-14	10-11	8-9	7	6

VI. Тест на выделение главного и второстепенного.

В каждой строчке одно слово стоит перед скобками и далее – 5 слов в скобках. Все слова, находящиеся в скобках, имеют какое-то отношение к слову, стоящему перед скобками. Нужно выбрать только два, которые находятся в наибольшей связи со словами перед скобкой.

Слова подобраны таким образом, чтобы проверить свою способность улавливать абстрактное значение понятий и отказаться от способа решения, при котором вместо существенных выделяются частные, конкретно-ситуационные признаки. Наличие в большей мере ошибочных суждений свидетельствует о преобладании конкретно-ситуационного стиля мышления над абстрактно-логическим.

Материал к тесту

1. Сад (растение, садовник, собака, забор, земля).
 2. Река (берег, рыба, рыболов, тина, вода).
 3. Город (автомобиль, здания, толпа, улица, велосипед).
 4. Сарай (сеновал, лошадь, крыша, скот, стены).
 5. Куб (углы, чертеж, сторона, камень, дерево).
 6. Деление (класс, делимое, карандаш, делитель, бумага).
 7. Кольцо (диаметр, алмаз, проба, округлость, золото).
 8. Чтение (глаза, книга, текст, очки, слово).
 9. Газета (правда, происшествие, кроссворд, бумага, редактор).
 10. Игра (карты, игроки, фишки, наказания, правила).
 11. Война (самолет, пушки, сражение, ружья, солдаты).
 12. Книга (рисунки, рассказ, бумага, оглавление, текст).
 13. Пение (звон, искусство, голос, аплодисменты, мелодия).
 14. Землетрясение (пожар, смерть, колебание почвы, шум, наводнение).
 15. Библиотека (столы, книги, читальный зал, гардероб, читатели).
 16. Лес (почва, грибы, охотник, деревья, волк).
 17. Спорт (медаль, оркестр, состязания, победа, стадион).
 18. Больница (помещение, уколы, врач, градусник, больные).
 19. Любовь (розы, чувства, человек, свидание, свадьба).
 20. Патриотизм (город, друзья, родина, семья, человек).
- Оценка результатов осуществляется по таблице 7.3.

Оценка выполнения теста
«Выделение главного и второстепенного»

Оценка, баллы	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Кол-во правильных ответов	20	-	19	18	16-17	14-15	12-13	10-11	9

VII. Тест на исключение лишнего.

В бланке приведены строки с пятью словами. Четыре из них нужно объединить в одну группу и дать ей название, а одно слово исключить.

Материал к тесту

1. Стол, стул, кровать, пол, шкаф.
2. Молоко, сливки, сало, сметана, сыр.
3. Ботинки, сапоги, шнурки, валенки, тапочки.
4. Молоток, клещи, пила, гвоздь, топор.
5. Сладкий, горячий, кислый, горький, соленый.
6. Береза, сосна, дерево, дуб, ель.
7. Самолет, телега, человек, корабль, велосипед.
8. Василий, Федор, Семен, Иванов, Петр.
9. Сантиметр, метр, килограмм, километр, миллиметр.
10. Токарь, учитель, врач, книга, космонавт.
11. Глубокий, высокий, светлый, низкий, мелкий.
12. Дом, мечта, машина, корова, дерево.
13. Скоро, быстро, постепенно, торопливо, поспешно.
14. Неудача, волнение, поражение, провал, крах.
15. Ненавидеть, презирать, негодовать, возмущаться, понимать.
16. Успех, неудача, удача, выигрыш, спокойствие.
17. Смелый, храбрый, решительный, злой, отважный.
18. Футбол, волейбол, хоккей, плавание, баскетбол.
19. Грабеж, кража, землетрясение, поджог, нападение.
20. Карандаш, ручка, маркер, фломастер, чернила.

VIII. Тест «Логичность».

Предъявляется бланк, на котором даны задания с двумя связанными между собой категорическими суждениями и вывод-умозаключение (силлогизм). Умозаключения частично даны

логично, а в ряде случаев заведомо ложно. Требуется определить, какие выводы правильные, а какие ошибочные. Учитываются правильные ответы.

Бланк задания «Логичность».

1. Все металлы проводят электричество. Ртуть – металл. Следовательно, ртуть проводит электричество.

2. Все арабы смуглы. Ахмед смугл. Следовательно, Ахмед – араб.

3. Некоторые бывшие республики СССР входят в СНГ. Грузия – бывшая республика СССР. Следовательно, Грузия – член СНГ.

4. Все выпускники училища, успешно сдавшие экзамен, получили четвертый рабочий разряд. Иванов успешно сдал квалификационный экзамен. Следовательно, Иванов получил 4-й разряд.

5. Лица, занимающиеся мошенничеством, привлекаются к уголовной ответственности. Леонов мошенничеством не занимался. Следовательно, Леонов не привлекался к уголовной ответственности.

6. Все студенты высшей школы изучают философию. Смирнов изучает философию. Следовательно, Смирнов – студент высшей школы.

7. Некоторые работники 2-го управления – юристы. Фомин – юрист. Следовательно, он работник 2-го управления.

8. Все граждане России имеют право на образование. Петров – гражданин России. Следовательно, Петров имеет право на образование.

9. Все металлы куется. Золото – металл. Следовательно, золото куется.

10. Когда идет дождь, крыши домов мокрые. Крыши домов мокрые. Следовательно, идет дождь.

11. Все учащиеся 2-го курса проходят производственную практику. Андрей учится на 2-м курсе. Следовательно, Андрей проходит производственную практику.

12. Все коренные жители Конго – негры. Мухамед – негр. Следовательно, Мухамед – житель Конго.

13. Все студенты 3-го курса участвовали в конкурсе по специальности. Виктор участвовал в конкурсе. Следовательно, Виктор – студент 3-го курса.

14. Некоторые капиталистические страны входят в состав Общего рынка. Австрия – капиталистическая страна. Следовательно, Австрия входит в состав Общего рынка.

Оценка за выполнение теста «Логичность» выводится в условных баллах по таблице 7.4. При предъявлении задания на слух оценка идет по таблице 7.5 (в этом случае дается 12 сек. на обдумывание).

Таблица 7.4
Оценка выполнения теста «Логичность»

Оценка, баллы	1	2	3	4	5
Количество правильных ответов	5	6-9	10-11	12-13	14

Таблица 7.5
Оценка выполнения теста «Логичность»

Оценка, баллы	1	2	3	4	5	6
Количество правильных ответов	5	6-7	8-9	10-11	12-13	14

IX. Упражнения на определение понятий и нахождение логических ошибок.

IX.I. Провести анализ определения понятий по образцу.

Трение скольжения – это трение, возникающее при скольжении одного тела по поверхности другого.

Образец. Определяемое понятие – «Трение скольжения». «Трение» – родовая принадлежность, наблюдается в тех случаях, когда при движении одно тело скользит по поверхности другого – видовое отличие.

Год – время, в течение которого Земля делает полный оборот вокруг Солнца.

Треугольник представляет собой одну из наиболее простых геометрических фигур.

Солнце – звезда, которую мы видим днем.

Сложение – это математическое действие, в результате которого получается сумма чисел.

Лед – замерзшая вода.

Физик – специалист в области физики.

Длина отрезка – расстояние между двумя точками, взятыми на одной прямой.

IX. II. Какие законы логики нарушаются в нижеследующих случаях?

Животный мир Марса.

Житель Москвы, не бывший в Москве.

Сухая жидкость. Круглый квадрат.

Скорость – это движение в единицу времени.

Емкость – это свойство проводника накапливать электрический заряд.

IX. III. Найти и исправить логические ошибки.

Правильные мысли – это такие мысли, которые не содержат логических ошибок.

Шаровая молния – это молния в форме шара.

Шар – это шарообразная поверхность.

Школа – учебное заведение, в котором учатся школьники.

Школьники – дети, которые учатся в школе.

IX. IV. В чем сущность ошибок в следующих умозаключениях?

Все прилагательные обозначают признак предмета, значит, все слова, обозначающие признак предмета, являются прилагательными.

Все воробьи – птицы, все птицы – воробьи.

Некоторые люди – не поэты, некоторые поэты – не люди.

IX. V. В чем суть ошибок в нижеследующих доказательствах?

Для доказательства тезиса: «Горький – великий сын великого народа» – в школьном сочинении пишется, что М. Горький знал и любил народ, что он сам вышел из народа, что он много путешествовал и был всегда и везде связан с народом, жил его горем и радостями».

В Аргентине говорят на испанском языке. В Эквадоре и Венесуэле говорят на испанском языке, следовательно, в каждом латиноамериканском государстве говорят на испанском языке.

Если у человека повышенная температура – он болен. Он болен – значит, у него повышенная температура.

Говорят, что Антонов неталантливый художник, что он пишет посредственные картины. Это неправда: Антонов – человек,

вышедший из народа, он прошел всю войну, у него много других положительных качеств.

IX.VI. Определить необходимость или достаточность условий в следующих суждениях:

1. Наличие атмосферы вокруг Земли является ... условием для возникновения жизни на Земле.

2. Активное участие общественности в борьбе с преступностью является ... условием для ее ликвидации.

3. Обвинительный приговор суда есть ... условие для применения уголовного наказания.

4. Круглая тень Земли на поверхности Луны является ... основанием для утверждения ее шарообразности.

5. Мутации являются ... условием естественного отбора.

IX.VII. Проверить, правильно ли произведено превращение нижеследующих суждений; в чем заключается ошибка, если превращение произведено неправильно.

1. Ни один из подсудимых не виноват: значит, все подсудимые невиновны.

2. Всякая истина конкретна; значит, ни одна истина не является неконкретной.

3. Все благородные мысли находят себе сочувствие; значит, нет благородной мысли, которая не нашла бы себе сочувствия.

4. Некоторые многоугольники не являются правильными фигурами; значит, некоторые многоугольники есть правильные фигуры.

5. Все существенное уже было сделано; значит, ничто существенное не было не сделано.

IX.VIII. Можно ли получить нижеприведенные заключения с помощью полной индукции в следующих примерах:

1. Всю неделю стояла жаркая погода.

2. Все футболисты сборной команды явились на тренировку.

3. Всякое механическое движение способно посредством трения превращаться в теплоту.

4. Все планеты Солнечной системы вращаются вокруг Солнца.

5. В природе ничто не совершается обособленно.

6. Все рыбы дышат жабрами.

7. Счастливые часов не наблюдают.

IX.IX. Опираясь на закон непротиворечия, установите, могут ли быть одновременно истинными обе пары суждения.

1. Некоторые национальные государства под влиянием колонизаторов приняли монархическую форму правления. Некоторые национальные государства не приняли монархическую форму.

2. Некоторые органы государственной власти имеют право издавать законы. Некоторые органы государственной власти имеют право издавать приказы и инструкции.

3. Не каждый орган государства имеет полномочия на издание нормативных актов. Все органы государства имеют полномочия на издание нормативных актов.

4. Организатором ограбления кассы был Николай Н. Организатором ограбления кассы был Анатолий П.

5. Не всякие данные могут быть судебными доказательствами. Некоторые данные могут быть судебными доказательствами.

6. Николай был на месте преступления. Николай не был на месте преступления.

7. Преступники не могли проникнуть в магазин через отверстие в стене, которое они сделали путем пролома. Преступники проникли в магазин через отверстие в стене.

IX.X. Опираясь на закон исключённого третьего, установите, могут ли быть одновременно ложными два суждения. При решении данной задачи следует помнить, что закон исключённого третьего действует только в отношении противоречащих суждений.

1. Всякая наука имеет свой предмет исследования. Ни одна наука не имеет своего предмета исследования.

2. Всякое правонарушение является общественно опасным. Ни одно правонарушение не является общественно опасным.

3. Каждое уголовное дело имеет свои особенности. Некоторые уголовные дела никаких особенностей не имеют.

4. Каждая юридическая норма относится к определённому институту права. Ни одна юридическая норма не относится к определённому институту права.

5. Каждая область общественных отношений регулируется определёнными нормами права. Некоторые области общественных отношений нормами права не регулируются.

6. Некоторые правовые акты не являются нормативными. Все правовые акты являются нормативными.

X. Упражнение на развитие умений и навыков доказательства.

Подобрать аргументы для доказательства тезиса: «Земля – планета».

Ввиду того, что все окружающие нас небесные тела большой массы (исключая кометы) являются планетами, то Земля не может быть ничем иным, как планетой.

Земля считается планетой, потому что она, как и все другие планеты, движется в пространстве Вселенной.

Земля – планета, т.е. она, как и все планеты, обращается вокруг Солнца, имеет почти шарообразную форму и светит отраженным солнечным светом.

Выходной контроль

1. Выберите одно или несколько наиболее точных определенных данных понятий:

Суждение – это...

- а) то же, что и понятие;
- б) одна из логических форм мышления;
- в) связь между двумя понятиями;
- г) развитая форма проявления и реализации сознания.

Убеждение – это...

- а) побуждение к деятельности в соответствии со своими ценностными ориентациями;
- б) осознание потребности личности;
- в) побуждение к деятельности в соответствии со своими мотивами;
- г) часть мировоззрения человека;
- д) метод воспитания;
- е) эмоциональное и глубокое разъяснение сущности социальных и духовных отношений.

Дедукция – это...

- а) совокупность средств, способов, приемов, раскрывающих логику содержания материала;
- б) переход от общего знания о предметах данного класса к единичному (частному) знанию;

в) ведущий метод познания;

г) способ предвидения.

Индукция – это...

а) метод познания от частного к общему, когда на основе устойчивой повторяемости определенного признака у отдельных явлений приходят к выводу о принадлежности этого признака всему классу явлений;

б) метод, опирающийся на наблюдения и эксперимент;

в) метод, тесно связанный с дедукцией;

г) переход от единичного знания об отдельных предметах данного класса к общему выводу о всех предметах данного класса.

2. Выберите правильную последовательность трех компонентов, из которых складываются убеждения человека:

а) знание – чувства – поведение;

б) чувства – знание – поведение;

в) знание – поведение – чувства.

3. Выберите правильную последовательность, которая реализуется в убеждениях:

а) пережито – понято – принято – сделано;

б) понято – пережито – принято – сделано;

в) понято – принято – пережито – сделано;

г) понято – принято – сделано – пережито.

Список рекомендуемой литературы

1. Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

2. Бойко, А.П. Логика / А.П. Бойко. – М.: Новая школа, 1994. – 80 с.

3. Абрамова, И.Г. Комплексная деловая игра «Мысль» / И.Г. Абрамова, М.В. Брагинский, Н.А. Даниличева, В.А. Ченобытов. – М.: Высш. шк., 1991. – 64 с.

4. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. – 393 с.

ТЕМА 8. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВНУШЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Цели. Установить роль внушения в педагогическом процессе. Познакомиться с видами внушающего воздействия, акцентировать внимание на самовнушении. Оценить внушающее воздействие команд и приказов. Выявить причины внушаемости. Сравнить внушение и убеждение, научиться выбирать наиболее эффективный способ воздействия. Убедиться в необходимости осторожно применять произвольное внушение в учебно-воспитательном процессе.

Входной контроль

1. Назовите возможные способы воздействия на сознание, чувства, деятельность, поведение воспитанника.

2. В чем разница между понятием «педагогическое воздействие» и «педагогическое взаимодействие»? Приведите примеры.

3. От каких факторов зависит эффективность убеждения в воспитании и обучении?

4. Какое место занимает внушение в системе педагогического мастерства?

5. Какое значение в работе педагога имеют суггестивные способности?

6. На что рассчитано внушение как метод воздействия на подчиненного?

- а) на его сознательность;
- б) на некритическое принятие информации;
- в) на авторитет власти;
- г) на слабость и уступчивость подчиненного.

Информационный блок

8.1. Значение внушения в педагогическом процессе

Внушение – одно из средств взаимодействия людей в процессе их общения и деятельности. Его основная особенность заключается в том, что оно осуществляет влияние на психику и

поведение человека незаметно для него, бесконтрольно проникает в психическую структуру личности и реализуется в повседневной жизни в виде поступков, стремлений, мотивов и установок. При этом активная роль человека, испытывающего внушающее воздействие, снижается.

Долгое время роль внушения в педагогическом процессе не признавалась. Однако хотим мы этого или нет, элемент внушения имеет место практически в любом акте педагогического взаимодействия.

Внушение может выступать одним из средств изменения установки. Известны эксперименты психологов (Розенталь, Джексон), подтверждающие эту возможность.

Уместно привести описание аналогичного эксперимента из книги С. Соловейчика «Час ученичества». Психологи провели в обычной школе серию исследований, в результате которых были выделены несколько якобы особо одаренных детей. Их фамилии были сообщены учителям. Никто и не догадывался, что исследователи взяли эти фамилии произвольно, на самом же деле отмеченные дети ничем особым не выделялись среди сверстников. Через год психологи вновь пришли в школу. Оказалось, что данные ученики действительно опередили своих одноклассников по уровню интеллектуального развития. Не осознавая этого, учителя строили свое отношение к названным ученикам по-другому, создавая им реальные условия для более интенсивного развития.

Другой эксперимент был проведен вместе со студентами университета. Там психологи выбрали в группе студентов не самую умную и непривлекательную девушку и попросили ее товарищей изменить отношение к ней. В один прекрасный день все наперебой стали ухаживать за девушкой, добиваться ее внимания, провожать ее домой, уверять, что она красивая и умная. Не прошло и года, как эта девушка и правда стала привлекательной, милой. Она по-другому держалась и отвечала, словно бы переродилась. При этом она не стала другой, просто в ней открылось то прекрасное, что есть в каждом человеке.

Неверно думать, что уверенность и неуверенность даны от природы, что это неизменные качества. Часто природа тут ни при чем. Кого очень любили в детстве, тот создал в своем соз-

нании представление о себе как о человеке, достойном любви, т.е. добром и умном. Он всем своим поведением старается придерживаться этого облика. А кого не любили, кому внушали: «Ты глуп, ты неряха, лентяй, бездельник», – тот и вправду приобретает дурные качества, потому что поведение человека зависит от того, каким он представляет себя. Учитель, настроенный на устойчиво-отрицательное восприятие ученика, может оказаться в плену этой установки: поставив раз и навсегда клеймо отстающего, неисправимого, он равнодушно пройдет мимо его отчаянных усилий исправить положение, более того, сам будет способствовать распространению и укреплению своего мнения и в классе, и в педагогическом коллективе.

Общими условиями эффективности педагогического внушения являются: содержание учебного материала; обстановка, в которой проводится внушение, отношение самого педагога к тому, что он внушает; уверенность в успехе внушения; отношение учеников к учителю (его авторитетность); учет возрастных особенностей, индивидуальных качеств и состояния детей на момент внушения; создание условий для реализации обусловленных внушением качеств.

8.2. Виды внушения

Для классификации видов внушения наиболее часто используются следующие основания.

В зависимости от *источника внушающего воздействия* различают:

- а) *внушение* как действие, производимое другим человеком;
- б) *самовнушение* – объект внушения совпадает с его субъектом.

В зависимости от *состояния субъекта внушения* различают:

- а) *внушение в состоянии бодрствования*;
- б) *внушение в состоянии естественного сна*;
- в) *внушение в гипнотическом состоянии*.

Несмотря на то, что в современной дидактике используется и внушение в состоянии гипноза, и в состоянии сна (например,

изучение иностранного языка во сне – гипнопедия), особенно интересно внушение в состоянии бодрствования как наиболее перспективное в педагогическом отношении.

В зависимости от наличия или отсутствия у внушающего **цели воздействия** и осознанного применения усилий для ее достижения различают:

- а) *преднамеренное внушение;*
- б) *непреднамеренное внушение.*

При преднамеренном внушении педагог целенаправленно и сознательно организует психологическое воздействие для достижения поставленной цели.

Непреднамеренное внушение происходит тогда, когда внушающий не ставит перед собой цель внушить определенную мысль, действие, поступок. Не имея намерения внушить воспитаннику неверие в свои силы, мысль о неисправности недостатков, учитель фактически «подталкивает» его к этим выводам.

Самовнушение также бывает преднамеренным и непреднамеренным. В первом случае человек сознательно предпринимает усилия для корректировки нежелательных качеств, во втором – осуществляет это неосознанно.

По результатам внушающее действие может быть *положительным и отрицательным*. Итогом первого является формирование положительных личностных качеств (привычек, интересов, взглядов, отношений). В ходе отрицательного внушения сознательно или неосознанно, намеренно или ненамеренно человеку прививаются отрицательные качества, свойства и состояния (заниженная самооценка, необязательность и т.п.).

В зависимости от **содержания** различают: *открытое* и *закрытое* внушение. В открытом цель внушения прямо совпадает с его формой. Внушающий прямо и открыто призывает внушаемого к совершению определенных действий или удержанию от них: «Теперь ты всегда будешь учить уроки» или «Ты никогда больше не будешь курить» (оно отличается и прямой направленностью на конкретное лицо). При *закрытом (косвенном или опосредованном)* внушении цель воздействия «замаскирована» – прямо не говорится, что именно внушается, а часто содержится лишь намек на желаемое действие или поступок.

Довольно типично для школы или училища использование преднамеренного открытого внушения (его еще называют прямым внушением), которое реализуется через такие **формы**, как *команды, приказы и внушающие наставления*.

Условно все **приказы** и **команды**, используемые в учебно-воспитательной практике, делят на следующие типы:

1. *Предварительные*, или *мобилизующие*, задача которых – автоматическая, мгновенная мобилизация к какому-нибудь действию, например, «Внимание! Приготовиться!».

2. *Исполнительные*, большинство которых – так называемые строевые команды, например, «Равняйся! Смирно! Вперед! Стой!».

3. *Запретительные*, призванные тормозить совершение тех или иных действий, например, «Прекратить! Отставить!».

4. *Действия по образцу*, ориентирующие учащихся на точное копирование тех или иных действий, например, «Делать, как я!», «Повторять за Ивановым!».

Применение команд в воспитательной практике носит довольно ограниченный характер. Более широко применяется внушающее наставление, которое отличается от команд и приказов тем, что используется для решения более сложных задач – перестройки сложившихся установок, формирования готовности к требуемым действиям.

Внушающее наставление осуществляется в виде лаконичных фраз – так называемых формул внушения. Например, педагог хочет добиться, чтобы у учащегося сформировалась положительная установка на выполнение домашних заданий. Выразительно глядя ему в глаза, учитель максимально повелительным голосом говорит: «Ты можешь и хочешь хорошо учиться. Сегодня ты в три часа сядешь делать уроки». При этом педагог не мотивирует свои распоряжения, рекомендации, а именно внушает определенный образ действий и поведения.

Педагог должен помнить, что использование внушающего наставления возможно только при установившихся положительных отношениях между учителем и учеником. При стабильном затяжном конфликте оно заранее обречено на неудачу.

Кроме прямого педагогического внушения, большое значение в практике обучения и воспитания имеет и косвенное вну-

шение, которое подается в виде раскрытия какого-то внешне нейтрального по отношению к происходящим событиям факта или описания какого-либо случая. Часто, при правильной методической подготовке, например, подборе примера или рассказа большой силы эмоционального воздействия, косвенное внушение оказывается более эффективным, чем прямое.

8.3. Самовнушение

Обычно термином «самовнушение» обозначают положительную тенденцию развития, когда учащийся, осознав свои недостатки, хочет их исправить. Однако не редки случаи, когда на основании некоторых внешних, часто случайных и несущественных факторов, у подростка формируется отрицательное отношение к себе. Примером этого может служить заниженная самооценка.

Возможности самовнушения в целях корректировки негативных черт характера весьма широки. Однако применение самовнушения как средства педагогического воздействия требует определенной зрелости личности и, кроме того, устойчивости внимания. Особенно типичны такие проявления в подростковом и юношеском возрасте, когда пробуждается живой интерес к своему внутреннему миру, личностному познанию, возникает потребность в самосовершенствовании. Именно тогда самовнушение начинает выступать как важное средство самовоспитания.

8.4. Внушаемость и ее причины

Одним из необходимых условий эффективного внушения является особое качество психики человека, на которого оказывают воздействие – внушаемость. Под внушаемостью понимается способность человека изменять свое поведение по требованию другого лица или группы людей, не опираясь при этом на логику или сознательные мотивы, т.е. безотчетная подчиняемость требованиям других людей. Причем человек, выполняющий «подсказанное» ему действие, часто сам искренне уверен, что оно является результатом самостоятельно принятого решения.

Внушаемость – нормальное свойство психики. Однако его выраженность в каждом конкретном случае различна. Она зависит от возраста (чем моложе, тем выше), пола (чаще всего женщины более внушаемы), интеллекта (с повышением уровня образования внушаемость обычно снижается), состояния человека (при переутомлении или после заболеваний внушаемость становится выше), индивидуальных особенностей (экстраверсия, высокая тревожность) и других факторов. Кроме того, она значительно варьирует в зависимости от вида внушения и авторитетности того лица, которое производит внушение.

8.5. Взаимосвязь убеждения и внушения

Убеждение и внушение часто настолько тесно связаны между собой, что их нельзя четко дифференцировать. Общие черты убеждения и внушения следующие: основным средством влияния, как при убеждении, так и при внушении является слово; по результатам воздействия в большинстве случаев трудно различить, является ли соответствующий акт поведения воспитанника следствием внушения или следствием убеждающего воздействия. Убеждение, произнесенное вялым, безразличным тоном, при безжизненной мимике преподавателя, даже при безукоризненной логике часто оказывается бесполезным, также как и внушение невозможно, если нарушаются законы логики.

Дополнительная информация

О воспитании веры в себя пишет С. Соловейчик в своей книге для школьников «Учение с увлечением».

Его рекомендации и живая связь с детьми страны помогли многим ученикам школ преодолеть трудности и добиться успеха в учебе и общении со сверстниками. Здесь приведен небольшой отрывок этой увлекательной и полезной книги.

«Исследования показывают, что в каждом классе примерно девяносто процентов ребят недовольны собой, им кажется, что они в чем-то хуже других. Но кого – других? Не может же девяносто процентов класса быть хуже других! Это все кажется, этого нет на самом деле.

Рита Литвинова из Воронежа, размышляя над проблемами «Учения с увлечением», предложила свой метод стать отличным. Она считает, что для этого надо «убедить себя в том, что ты не хуже других, что уж тебе-то пятерку получить ничего не стоит и что ты не ленивый, не трус, а добросовестный человек».

Это в принципе правильно, но постоянно убеждать себя в том, что ты не ленив, значит, с такой же постоянностью напоминать себе о лени. Пожалуй, лучше принять формулу, известную уже давно: «Я хорош, но не лучше других».

Отчего так любят совсем маленьких детей, новорожденных? Не только потому, что они беззащитны и забавны. А потому еще, что они лучше всех умеют быть такими, какие они есть. В них нет ничего наносного, никакого притворства, никаких «завихрений». Нет обмана, нет лицемерия – идеально честное и простое существо.

Однажды маленьких школьников спросили: «Кем ты хочешь стать и почему?»

«Я хочу быть самим собой, потому что я мальчик», – написал один.

«Я хочу быть самим собой, потому что я достаточно хорош», – написал другой.

Не изменять себе, не переделываться во что-то другое, а поверить в лучшее в себе (оно обязательно есть в каждом человеке!) и дать ему, этому лучшему, волю и свободу!

Строго по формуле: «Я хорош, но не лучше других».

В одной книге, посвященной самовоспитанию, приведено «самообязательство» мальчика, Володи С.

«Мои самообязательства. Воспитывать у себя волю, настоящую дисциплинированность, принципиальность. Хорошо вести себя на уроках, не получать ни одного замечания. Всегда аккуратно дежурить по классу, выполнять домашние задания, даже если это неинтересно, и я знаю, что учитель не спросит. Обязательно выполнять свои самоприказания. Систематически заниматься спортом, помогать дома по хозяйству, выполнять режим дня. Ответственно выполнять общественные поручения, перебороть плохую привычку подсказывать на уроках; прямо критиковать плохо ведущих себя на уроках товарищей, всегда выполнять свое слово».

Программа поучительная во всех отношениях. Как видно, человек решил сразу всего себя переделать. Если он выполнит свое «самообязательство», то через день, через месяц или через год перед нами будет совсем другой человек, совершенно не похожий на нынешнего Володю С.

Каждый поймет, что это невозможно хотя бы потому, что программа слишком велика, не под силу и человеку с железным характером.

Но программу нельзя выполнить еще и потому – и, пожалуй, именно потому, – что она вся обращена в прошлое. Глаголы поставлены в будущем, времени (слово «буду» предполагается перед каждым пунктом), а сам Володя смотрит в свое прошлое.

Плохо себя вел на уроках? Буду вести хорошо.

Получал замечания? Не буду получать.

Не всегда аккуратно дежурил по классу? Всегда аккуратно буду дежурить и т.д.

Тем самым он вынуждает себя помнить о своих ошибках, держать их в уме и все время будет спотыкаться о них точно так же, как неопытный велосипедист наезжает на дерево, стараясь объехать его. Все цели Володи – отрицательные, все построены на ошибках и недостатках и он не сможет выполнить своего «самообязательства». И чем больше он будет прикладывать сил, тем меньше будет успех.

Между тем многие ребята, подобно Володе, стараются или обещают другим «исправиться». Они думают, что воспитывать себя – значит, исправлять свои недостатки. А не лучше ли подумать о том, какие есть у нас достоинства, и их развивать, их усиливать? Тогда недостатки сами собой потускнеют, и не надо будет их «исправлять».

Не оглядываться в прошлое, а смотреть вперед; вспоминать из прошлого не поражения свои и неудачи, а успехи; держать в уме успехи, видеть их как цели. И так, постепенно, стремясь к чему-то лучшему, самому становиться лучше и лучше.

В нашем организме заложено стремление к выживанию, к успеху, к победе; доверимся этому стремлению, и оно обязательно вывезет нас.

Серию опытов на себе стоит проводить лишь после серьезного размышления о своем характере и только в том случае, если мы придем к выводу, что именно неуверенность, а не что-то другое мешает нам хорошо учиться. Тогда надо приготовиться к долгой борьбе за обретение веры в себя. И кончится она победой, это непременно.

Начнем с того, что постараемся добиться успеха именно в том деле, которое у нас не получается, доставляет много хлопот и вызывает страх. Зададим себе дополнительную работу, будем решать задачи или делать упражнения без отметок. После двух-трех недель таких «бесстрашных» занятий должно наступить улучшение. Но это пока только гипотеза, на опыте ее почти никто не проверял.

Если мы очень стесняемся отвечать у доски, попросим учителя некоторое время спрашивать с места, а к доске вызывать тогда, когда хорошо подготовимся. Учитель пойдет вам навстречу, потому что мы плохо отвечаем не от незнания, а от стеснения.

Отношения с людьми обычно не складываются у тех, у кого нет друзей. Постараемся подружиться с кем-нибудь в классе. Не будем бояться выглядеть навязчивыми, бояться, что о нас подумают плохо. Лучший способ найти друга – прийти человеку на помощь, пусть в самом простом деле. Нам легче будет сойтись с ребятами, если есть возможность приглашать их к себе домой: дома человек всегда чувствует себя увереннее. Многие ребята обретают веру в себя, когда поработают вожатыми в младших классах.

И заставим себя не избегать никаких состязаний и соревнований! Для нас они – лекарство, хотя на первых порах и не очень приятное. Спартакиада ли, олимпиада ли в школе или в городе – обязательно будем стремиться попасть на соревнования, не думая о результатах. Лучше пойти на олимпиаду по математике и занять последнее место, чем вообще не ходить на нее. Словом, будем смело лезть в гущу всякого состязания. Это один из надежных путей укрепления характера...».

Вопросы для обсуждения. Упражнения и тесты

1. Противники целенаправленного использования внушения в педагогическом процессе приводят в пользу своей точки зрения следующие доводы (проанализируйте и выскажите свое мнение).

«Мы воспитываем сознательную, активную личность посредством активных методов, внушение же рассчитано на некритическое принятие воздействий, оно не осмысливается, а потому и не может служить средствам воспитания личности».

«Посредством внушения подавляется воля ребенка, поэтому в результате его воздействия нивелируется способность человека к принятию собственных решений, совершению волевых усилий».

«Внушение унизительно для человека, так как неосознаваемое повторение чужого есть обидный самообман».

«В целом, внушение уподобляет человека нерассуждающему автомату. Путем внушения у человека накапливается то, что является сферой безотчетного, нелогического, т.е. менее всего желаемого с точки зрения развивающейся сознательности».

2. Прокомментируйте таблицу 8.1, приведите примеры.

Таблица 8.1

Виды и формы внушения

Основания классификации	Виды внушения				
Источник	Действие другого				
	Самовнушение				
Состояние	Бодрствование				
	Естественный сон				
Цель	Преднамеренное				
	Не преднамеренное				
Результаты	Положительные				
	Отрицательные				
Содержание	Открытое (прямое)		Закрытое (косвенное)		
	Приказы	Наставления	Намек	Осуждение	Одобрение

3. Проанализируйте следующие высказывания: «Ты на этот вопрос не можешь ответить», «У тебя плохая память, поэтому слушай внимательно» (подобрать еще несколько аналогичных примеров), «Ты хорошая девочка, ты всегда говоришь правду» или «Молодец, что заметил ошибку у Коли, ты очень внимателен».

4. Почему в младших классах, где, как известно, внушаемость детей высока, команды учителя часто не выполняются? Например, учитель дает команду «Шагом марш!», а несколько первоклассников стоят на месте. В чем причина?

5. Несмотря на то, что эффективность внушения в младшем возрасте велика, психологи рекомендуют учителю реже обращаться к этому методу педагогического воздействия. И, наоборот, в старшем школьном возрасте, когда растет критичность сознания, рекомендуется шире практиковать внушающие воздействия. Нет ли здесь противоречия?

6. В каких случаях внушение целесообразнее убеждения?

7. Сравните метод убеждения и метод внушения. Какие требования и условия эффективности являются общими для этих двух методов, а какие специфичны для каждого.

8. Подобрать наиболее оптимальный в данной ситуации способ внушающего воздействия: «Ребята выехали на загородную прогулку на берег реки. Один из учащихся вдруг воскликнул: «Ребята, айда купаться!». Все кинулись за ним к реке. Вода была еще холодной, купаться было нельзя. Учитель должен немедленно прореагировать».

9. В приведенном ниже отрывке из «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко выделите элементы внушения, реализуемого педагогом. Проанализируйте, с помощью каких средств добивается А.С. Макаренко нужного педагогического результата:

«Я сказал:

– Ховрах!

– Ну, что? – спросил он через плечо.

– Подойди ко мне!

Он не спешил выполнить мое приказание, рассматривая мои сапоги и по обыкновению роясь в карманах. К железному холодку моей воли я прибавил немного углерода:

– Подойди поближе, тебе говорю!

Вокруг нас все затихли, и только Петька Маликов испуганно шепнул:

– Ого!

Ховрах двинулся ко мне, надувая губы и стараясь смутить меня пристальным взглядом. В двух шагах он остановился и зашатал ногою, как вчера.

– Стань смирно!

– Как это смирно еще? – пробурчал Ховрах, однако вытянулся и руки вытащил из карманов, но правую кокетливо положил на бедро, расставив впереди пальцы.

Карабанов снял эту руку с бедра:

– Детка, если сказано «смирно», так гопака танцевать не будешь. Голову выше!

Ховрах сдвинул брови, но я видел, что он уже готов. Я сказал:

– Ты теперь горьковец. Ты должен уважать товарищей. Насильничать над младшими ты больше не будешь, правда?

Ховрах деловито захлопал веками и улыбнулся каким-то миниатюрным хвостиком нижней губы. В моем вопросе было больше угрозы, чем нежности, и я видел, что Ховрах на этом обстоятельстве уже поставил аккуратное нотабене.

Он коротко ответил:

– Можно».

10. Из курса психологии мы знаем, что установка на должествование тяжело переносится человеком, вызывая у него чувство тревоги и страха оказаться несостоятельным, не вытянуть возложенной на него тяжелой ноши долга. В общении с учеником эту установку надо свести к минимуму (как и в общении с кем бы то ни было).

Типичная фраза	Как необходимо говорить
«Ты должен хорошо учиться!»	«Я уверен, что ты можешь хорошо учиться»
«Ты должен думать о будущем!»	«Интересно, каким человеком ты хотел бы стать? Какую профессию планируешь выбрать?»
«Ты должен уважать старших!»	«Ты знаешь: уважение к старшим – это элемент общей культуры человека»

А теперь поупражняйтесь самостоятельно. Слева даны типичные фразы учителей и родителей. Справа напишите другие фразы, в которых установку долженствования переведите в модальность возможного при сохранении общего смысла высказывания.

«Мы в твои годы жили гораздо хуже!».

«Ты должен ценить заботу старших!».

«Сколько можно бездельничать! Ты должен, наконец, заняться учебой!».

«Ты снова срываешь мой урок! Ты должен сидеть и слушать!». «Ты должен говорить всегда правду!».

11. Учащийся опоздал на урок. Провести косвенное внушение в форме иронии, шутки.

12. Учащийся ПУ, обычно спокойный и уравновешенный, сегодня на уроке информатики нагрубил учителю. Провести внушающее воздействие путем косвенного осуждения.

13. В турпоходе один из подростков не может перебраться по бревну через горный ручей, который остальные ребята благополучно преодолели. Что должен сделать инструктор, чтобы помочь ему преодолеть страх.

14. Составить формулу самовнушения для изменения конкретного качества (черты характера, привычки).

Примеры формул самовнушения:

Для воспитания потребности соблюдать режим дня: «Я владею своим временем. В 15 часов сажусь за уроки. В 22 часа ложусь, в 7 часов встаю. Зарядка – здоровье. Хочу делать зарядку».

Для воспитания смелости, уверенности в себе: «Я уверен в себе. При ответах воля собрана, как пружина. Я могу хорошо рассказать то, что выучил».

Для преодоления грубости: «Я вежлив. Я приятен людям. Я внутренне улыбаюсь. Владею собой».

Для преодоления нечестности: «Всегда говорю правду и только правду. Меня все уважают. Ложь мне противна. Я всегда говорю правду».

15. Произнесите слово **«идите»** как: *приказ, команду, распоряжение, повеление, требование, угрозу, указание, инструкцию, запрещение, призыв, мольбу, увещевание, просьбу, позволение,*

предложение, приглашение, намек, обращение, упрек, предупреждение, предостережение, совет, рекомендацию (5 вариантов по выбору). В каком случае вы уверены в безоговорочном выполнении действия?

16. Тестирование на выявление степени внушаемости

Внимание! Когда я дам команду: «Начали!», каждый из вас должен написать какую-нибудь цифру...какую хотите..., например, «девять» ... или другую ... Начали!

Теперь напишите любую фразу ... о чем хотите ..., например, о весне ... или другую ... Начали!

Напишите фамилию любого писателя ... например, классика Гоголя ... вообще, кого хотите. Начали!

Напишите название какого-либо цветка ... любого, например, «ромашка», или любого другого ... Начали!

Напишите фамилию известного русского композитора ... например, Алябьева ... или любую другую ... Начали!

Напишите фамилию любого русского художника ..., например, Сурикова или любого другого ... Начали!

Напишите название любого животного..., например, собаки или любого другого ... Начали!

Напишите фамилию известного поэта ..., например, Маяковского или кого хотите ... Начали!

Напишите название любого цвета ..., например, зеленый ... Начали!

Ключ к тесту.

Те студенты, которые поддались непосредственному внушению и написали цифру, названную преподавателем (в нашем примере «девять»), получают 3 балла. Написавшие цифру, близкую к «девяти» или двухзначное число с цифрой «девять» получают два балла. Все, написавшие любую другую цифру, получают 0 баллов.

За фразу, написанную непосредственно о весне, получают три балла; за фразу о временах года 2 балла. Те, кто отдаленно упомянул о временах года или о каком-нибудь месяце, получают 1 балл. Наконец, написавшие любую другую фразу совершенно, не связанную с темой, получают 0 баллов и т.д.

Общая степень внушаемости испытуемого определяется по количеству набранных баллов:

- 0, 1, 2, 3, 4, 5 – не внушаемые;
- 6, 7, 8 – слабо внушаемые;
- 9, 10, 11, 12, 13 – внушаемые;
- 14, 15, 16, 17 – легко внушаемые.

Выходной контроль

1. Внушение – это ...

- а) то же, что и суггестия;
- б) воздействие на человека, связанное со снижением сознательности и критичности при восприятии;
- в) воздействие на человека, в отсутствие у него целенаправленного понимания,
- г) воздействие на человека в отсутствие у него развернутого логического анализа.

2. Какое внушение наиболее перспективно в педагогическом отношении?

- а) внушение в состоянии бодрствования;
- б) внушение в состоянии естественного сна;
- в) внушение в некритическом состоянии.

3. Преподавательница, желая, чтобы ее ученики хорошо подготовились к экзаменам, на протяжении всего года повторяла: «Экзамен покажет, на что вы способны. Не думайте, что вам удастся «проскочить». Все ваши недостатки на экзамене проявятся». Каких результатов следует ожидать?

- а) большинство учеников покажет хорошие результаты. Даже троечники получают пятерки;
- б) большинство учеников покажут результаты, соответствующие их возможностям;
- в) большинство учеников покажут результаты ниже своих способностей. Даже некоторые отличники получают тройки.

4. Выберите правильную позицию:

- а) сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план;
- б) сущность педагогической позиции должна выступать на первый план, и должна быть открыта для воспитанников.

5. Воспитатель, бесконечно преследующий воспитанников явно специальными беседами, надоедает воспитанникам и почти всегда вызывает некоторое противодействие. Какое внушение является важным средством этого сопротивления?

- а) прямое внушение;
- б) косвенное внушение.

6. Наиболее важное условие применения самовнушения – это:

- а) устойчивость внимания, проявляющаяся в подростковом и юношеском возрасте;
- б) достаточно высокое развитие личности;
- в) потребность в самосовершенствовании.

7. Внушаемость – это ...

- а) нормальное свойство психики;
- б) ненормальное свойство психики.

8. С повышением уровня образования внушаемость обычно:

- а) повышается;
- б) снижается.

Список рекомендуемой литературы

1. Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зазюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

2. Соловейчик, С.Л. Час ученичества / С.Л. Соловейчик. – М.: Дет. лит-ра, 1986. – 383 с.

3. Психология и педагогика профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел / под ред. А.Ф. Дунаева, А.С. Батышева. – М., 1992.

4. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 416 с.

ТЕМА 9. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧИ ПЕДАГОГА

Цели. Усвоить понятия «техника речи» и «культура речи», познакомиться с основными характеристиками речи. Получить представление о формах педагогической речи и научиться правильно их применять в конкретных условиях. Овладеть элементарными приемами совершенствования техники речи. Уяснить значимость выразительной речи педагога для эффективного словесного воздействия на учащихся. Совершенствовать умения выразительного повествования и педагогически целесообразного поведения при изложении.

Входной контроль

1. Составьте обобщенный список возможных недостатков речи педагогов. Какие недостатки раздражают учеников больше всего?
2. Какие средства мимической и пантомимической выразительности должны сопровождать речь педагога?
3. Назовите барьеры общения и способы их устранения.
4. Назовите особенности внушающего воздействия команд-приказов.

Информационный блок

9.1. Специфические особенности педагогической речи

Речь педагога должна обеспечивать выполнение задач обучения и воспитания. Именно поэтому к ней, помимо общекультурных, предъявляются и профессиональные педагогические требования. Учитель несет ответственность за её последствия. Поэтому речь педагога рассматривается как важный элемент его педагогического мастерства.

Выражение «речь учителя» («педагогическая речь»), как правило, употребляют, говоря об устной речи, под которой подразумевается как сам процесс говорения, создание устных высказываний, так и результат этого процесса (устные высказывания).

Устная речь учителя – это речь, создаваемая педагогом в момент говорения (в отличие от озвученной письменной речи, например, чтения вслух).

Понятие «педагогическая речь» включает в себя «культуру речи» и «технику речи». Под «культурой речи» понимают не только её «правильность» и «языковую нормативность», но также навыки поиска, отбора и сознательного применения в живом речевом общении языковых средств, необходимых для данного конкретного случая.

С.И. Ожегов считал, что высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка, но ещё и в умении найти как *точное* средство для выражения своей мысли, так и наиболее *доходчивое* (наиболее выразительное) *уместное* (самое подходящее для данного случая, стилистически оправданное).

С выражением «культура речи» тесно связано понятие «коммуникативное поведение учителя». Для характеристики коммуникативного поведения значимы такие моменты, как тон речи, оправданность использования оценочных суждений, манера обращения к ученикам, характер мимики и жестов.

Коммуникативное поведение может быть продуктивным и непродуктивным. К сожалению, за последние десятилетия в общественном сознании прочно укрепились такие стереотипы речи и коммуникативного поведения учителя: обязательно громкий голос, назидательный тон, безапелляционность оценок и замечаний, авторитарная манера предъявления требований. Появились даже выражения «говорить учительским тоном», «железные нотки учительского голоса». Отношение окружающих к этому либо резко отрицательное, либо ироническое. Распространение получили и «образцы» не всегда правильной, неубедительной речи педагога.

Педагогическая речь – это чаще всего публичная речь, и ее особенности связаны с тем, что педагог обращается ко всему классу, управляя вниманием и восприятием целого коллектива.

Первая особенность публичной речи связана с её *направленностью*, обращённостью к ученикам. Слово учителя всегда имеет точный адрес, ведь педагог строит свою речь на предвидении возможной реакции на нее своих воспитанников: он может заранее представить, как отреагирует на его слова скептик,

в какой мере затронет его речь легко ранимого ученика. Одна и та же информация, сообщенная педагогом, может быть воспринята отрицательно, нейтрально или пройти незамеченной теми слушателями, которые в жизни не сталкивались с такого рода сведениями. Для тех же, кто когда-либо ощущал необходимость в такой информации, она станет объектом восприятия. Именно они усвоят сообщение более полно и прочно. Поэтому опытный педагог, прежде чем перейти к изложению, описывает ряд конкретных ситуаций, близких слушателям. Другим свойством, которое надо учитывать, является *апперцепция* (зависимость восприятия от прошлого опыта человека, широты его кругозора, жизненных установок).

Чтобы придать своей речи направленность, преподаватель должен *иметь собственное отношение* к тому, о чём он говорит, быть искренним. Направленность речи учителю придаёт и умение *строить монолог как внутренний диалог* с учениками, как обращение к их разуму и чувству. В такой речи будут звучать следующие фразы: «*представим себе*», «*думаю, у вас это вызовет интерес*», «*вы, конечно, вспомнили*» и т.п.

Второй особенностью устной публичной речи является то, что её содержание воспринимается учащимися по двум каналам – *звуковому* (слово, интонация) и *визуальному* (жесты, мимика). Именно визуальный канал представляет учащимся информацию не только об отношении учителя к предмету своей речи, но также об его рабочем самочувствии, желании (или нежелании) общаться с учениками, уважении (или неуважении к ним).

Третья особенность речи – её импровизированный характер. Учитель говорит без непосредственной опоры на текст учебника или конспект урока. Ученики как бы присутствуют при сиюминутном рождении слов и выражений. Создаётся ощущение, что учитель *публично мыслит*, вместе с учениками открывает истину. При этом характерны произвольные остановки, связанные с поиском нужных слов; темп речи может то ускоряться, то замедляться; учитель может ставить перед собой вопросы, искать ответы на них. Импровизированная речь – понятие неоднозначное. В одних случаях это речь заранее подготовленная, продуманная, но умело преподнесенная как «сиюминутная». Здесь способность импровизировать носит существен-

ный психологический момент, т.к. требует сохранить для себя новизну восприятия уже знакомого и не раз излагаемого на уроках учебного материала. В других же случаях речь педагога – импровизация в прямом смысле этого слова, рождающаяся непосредственно в момент общения с учениками. В таких ситуациях повышается ответственность учителя за отбор слов, речевых оборотов, тон речи.

9.2. Функции и коммуникативные качества педагогической речи

Педагогическая речь, являясь частным случаем публичной речи, выполняет целый ряд учебно-воспитательных функций. Можно выделить три основные функции педагогической речи.

Первая функция – обеспечение полноценной передачи знаний. Часто знания закрепляются надолго в памяти учащихся благодаря особенностям педагогической речи: эмоциональной окраске, интонации, ритмичности. Речь не только информирует, но воздействует на сознание, чувства, побуждает к размышлению и поступку. Можно выстроить такую логическую цепочку решения задач речи педагога и результатов восприятия речи учениками.



Необходимо особенно тщательно готовить начало урока, лекции, беседы. Вступление лучше строить из простых, понятных фраз, в начале изложения высказать мысли, созвучные настроению учащихся. Можно начать разговор с цитаты, но в этом случае цитату следует выучить наизусть, она должна быть глубокой по содержанию, иметь авторитетного для данной аудито-

рии автора. Хорошо в начале разговора использовать шутку, проблемный вопрос, упоминание о нашумевшей книге или кинокартине.

Экспериментальными исследованиями установлено, что взаимопонимание с молодыми людьми налаживается значительно быстрее, если в начале разговора педагог высказывает положения, разделяемые слушателями, даже если они не совсем связаны с основным материалом или неверны. В дальнейшем можно будет объяснить учащимся их ошибку, как легко, не критически они иногда воспринимают услышанное. Интересное начало необходимо и потому, что молодежь обычно считает, что если разговор начат интересно, он будет и дальше увлекательным и полезным; если педагог способен так увлекательно начать, значит, он вообще компетентный и яркий по натуре человек.

Вторая функция педагогической речи – обеспечение эффективной учебной деятельности.

Педагогическая речь должна, прежде всего, обеспечивать эффективное учебное слушание учащихся на уроке. Ведь, воспринимая на слух речь учителя, ученик совершает множество различных операций: конкретизирует в наглядных образах звучащую информацию, соотносит её с имеющимися знаниями, опытом, осмысливает, запоминает, следит за логикой изложения учителя, развитием его мысли. Это сложная работа слушающего ученика, и надо её учитывать, продумывая и содержание речи, и её темп, ритм, логику, доступность.

Анализ значимости темпа педагогической речи показал, что при нарушении учителем оптимального темпа речи у учеников наблюдаются неполнота и неточность воспринятой информации, возрастает количество воспроизводимой ошибочной информации.

Аналогичная ситуация наблюдается и при исследовании значимости логических ударений в речи учителя для правильного восприятия учебного материала урока. Неправильная расстановка логических ударений, перегруженность ими учебной информации, излагаемой учителем, приводит к тому, что учащиеся такую информацию или вообще не воспринимают, или воспринимают лишь её часть (чаще начало).

На эффективность познавательной деятельности учащихся влияет и избранный учителем стиль коммуникативного поведения на уроке. Исследованиями установлено, что наличие в речи учителя неоправданных ограничений, запретов, сопровождаемых интонациями недовольства и раздраженности, перебивание ответов учеников оценочными репликами унижительного характера приводит не только к разрушению взаимоотношений между учителем и учениками, но и к снижению умственной активности последних.

Коммуникативное поведение учителя, основанное на его корректности, требовательности к себе и ученикам (что не исключает и уместную шутку), стимулирует познавательный интерес, мотивы учения.

Третья функция направлена на обеспечение продуктивных взаимоотношений между педагогом и учащимися.

Речь педагога исполняет роль регулятора этих отношений. На взаимоотношения влияет и то, как учитель обращается к ученикам, приветствует их, предъявляет свои требования, делает замечания, высказывает пожелания.

Замечено, что чаще всего обижаются не на смысл слов преподавателя, а на то, каким тоном они произносятся. Это особенно важно, когда исправляется ошибка, делается замечание. То и другое нельзя делать по ходу, бесстрастным тоном и тем более замечание не может звучать обидно. Оно делается вежливым тоном, в котором должно чувствоваться искреннее желание помочь молодому человеку лучше справиться с заданием, подбодрить его. Спокойный, уверенный тон старшего обладает целевыми свойствами. И, наоборот, раздраженный голос озлобленного преподавателя передает его стрессовое состояние учащимся.

Если бы преподаватели следили за тем, каким тоном они разговаривают с учащимися и контролировали свой тон речи, они могли бы гораздо легче добиться уважения, добрых отношений, высокой дисциплины. А.С. Макаренко одним из показателей педагогического мастерства считал умение произнести слова «подойти ко мне» с десятками нюансов в голосе.

Многое зависит от индивидуального стиля общения (устрашение, заигрывание, дружеское расположение и пр.). Примером мастерства в использовании речи как регулятора общения служит опыт А.С. Макаренко, который строил свои отношения с

воспитанниками на основе принципа: «Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему».

Знание основных функций речи учителя позволяет выделить и ее специфические особенности. Для того чтобы способствовать успешному выполнению педагогических задач, речь учителя должна соответствовать определенным требованиям (коммуникативным качествам).

Прежде всего, требование правильной речи педагога обеспечивается ее **нормативностью**, т.е. соответствием речи нормам современного литературного языка: *акцентологическим* (правильное произношение), *грамматическим* (изменение слов и их сочетаний в предложении). Важно следовать точности словоупотребления, а также заботиться о выразительности речи (ее образности, эмоциональности, яркости).

Особое внимание важно уделять вопросам **чистоты речи**, так как наиболее частые ошибки связаны с использованием повторов, топтанием на месте, использованием водянистых, не несущих информации фраз. Часто образованные люди позволяют себе включать в речь слова-паразиты: «значит», «так сказать», «вот». Нередко в речи встречаются тавтология и просто ненужные, лишние слова («хронометраж времени», «сервисное обслуживание», «целиком и полностью», «конкретный факт», «обмен имеющимся опытом»). Ниже приведены примеры характерных ошибок педагогов. «Двойка по контрольной поставлена благодаря твоей невнимательности» – неправильное использование предлога «благодаря», который употребляется в основном для указания причины, вызвавшей положительный результат; здесь лучше употребить предлог «из-за». «Выдающий учёный» (вместо «выдающийся учёный»). «Книга появилась в свет в 1997 г.» – ошибочное совмещение в одном выражении компонентов двух фразеологизмов: «выходить в свет» и «появляться на свет». Правильно сказать – «книга вышла в свет».

Не всегда соответствует требованиям и **терминологическая культура** педагога. Типичными ошибками в толковании и использовании терминов является неправильное их понимание. Знание научного содержания терминов, овладение навыками их доступного объяснения учащимся – один из показателей профессиональной культуры педагога. Нужно развивать в себе потребности в постоянном изучении терминов с точки зрения их происхождения, словообразования, уместности использования.

В противном случае происходит искусственное усложнение речи иностранными и малоупотребительными словами. Когда преподаватели забывают, что выступают не для демонстрации своих достоинств, а для слушателя, возникает опасность гностического барьера общения.

Иногда наблюдается и другая крайность, связанная с избытком нелитературных жаргонных выражений. М.И. Станкин в своей книге «Профессиональные способности педагога» приводит пример лекционного выступления известного педагогического работника. Правильная, дельная по содержанию лекция не воспринималась аудиторией, в зале не смолкал смех. Причина – жаргонизмы выступающего. Учителей, участников семинара, он называл семинаристами; школьников, занимающихся в кружках и секциях, – секционерами; метод целостного обучения – целиковым; ребят делил на хорошистов и плохистов, учителей-совместителей называл позвоночниками.

9.3. Формы педагогической речи

Существует две разновидности устной педагогической речи – *монолог* и *диалог*, которые имеют свои специфические формы. Для монолога это: *рассказ, лекция, комментарий, толкование, оценочное суждение*. Диалогическая речь чаще всего представлена в форме беседы. Кроме этого часто возникают ситуации, требующие обмена приветствиями, оценками, репликами при встрече. В этих случаях формы устной речи редко существуют автономно, в чистом виде. Наиболее распространенные формы речи представлены на рисунке 9.1.

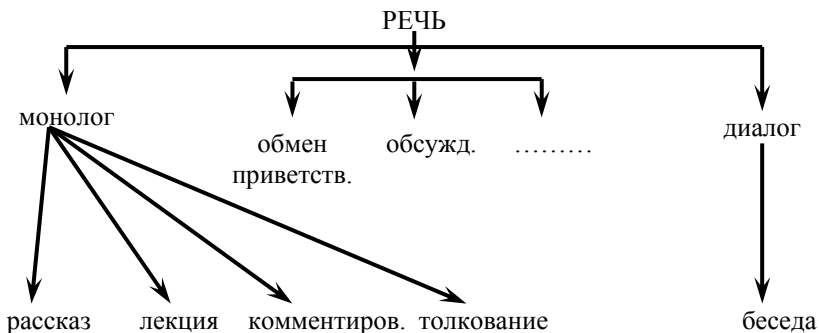


Рис. 9.1. Формы педагогической речи

9.4. Техника речи, её основные характеристики

Процесс восприятия и понимания речи учителя учащимися тесно связан со сложным процессом учебного слушания, на которое, по подсчётам учёных, приходится приблизительно 1/4-1/2 части учебного времени. Ясно, что процесс правильного восприятия учащимися учебного материала зависит от совершенства речи учителя.

Некоторые считают, что и голос, и его тембр – только природный дар человека. Но современная экспериментальная физиология утверждает, что качество голоса можно коренным образом улучшить.

Сегодня разработана система упражнений по технике речи, которая, опираясь главным образом на опыт театральной педагогики и представляя собой комплекс навыков в речевом дыхании, голосообразовании и дикции, позволяет учителю донести до ученика всё богатство содержания своего слова.

Дыхание выступает энергетической базой речи. Речевое дыхание называется *фонационным* (phono – звук). В повседневной жизни наша речь преимущественно диалогична, и дыхание не вызывает трудностей. Но на уроке, когда учителю приходится говорить длительное время, нетренированное дыхание даёт о себе знать: может участиться пульс, покраснеть лицо, появиться одышка. Различают четыре типа дыхания в зависимости от того, какие мышцы принимают участие в дыхательном процессе: верхнее дыхание, грудное дыхание, диафрагмальное дыхание и диафрагмально-рёберное. Именно диафрагмально-рёберное дыхание считается правильным, и его используют как основу для речевого дыхания.

Фонационное дыхание существенно отличается от обычного дыхания. Вдох и выдох обычного дыхания осуществляются через нос, они короткие и равны по времени. Последовательность обычного физиологического дыхания: вдох – выдох – пауза. Для речи такого дыхания не хватает, поскольку и речь, и чтение требуют большого количества воздуха, экономичного его расходования и своевременного возобновления. В речевом дыхании выдох длиннее вдоха. Отличается и последовательность дыхания:

короткий вдох – пауза для укрепления брюшного пресса – длительный звуковой выдох. На рисунке 9.2 схематично изображены обычное и фонационное дыхание.

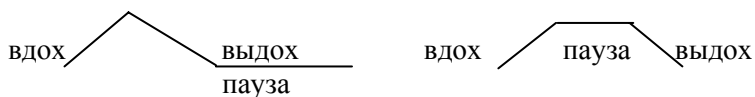


Рис. 9.2. Схема дыхания (обычного и звукового)

Звуки речи образуются при выдохе. Поэтому организация выдоха имеет большое значение для постановки речевого дыхания и голоса. Существуют специальные упражнения, укрепляющие диафрагму, брюшные и межрёберные мышцы.

Голос образуется в результате прохождения выдыхаемого воздуха через гортань, где при смыкании и размыкании голосовых связок возникает звук. Основными характерными особенностями голоса являются: **сила звука, полетность, гибкость, тембр голоса.**

Сила звука зависит от давления выдыхаемого воздуха через голосовую щель. Чем больше давление, тем больше сила звука.

Полетность – это способность посылать свой голос на расстояние и регулировать громкость. Полетность определяет слышимость голоса.

Гибкость (подвижность) голоса – это умение легко изменять его в зависимости от содержания. Прежде всего, это тональный уровень голоса – подвижность по высоте. Человеческий голос может свободно изменяться по высоте в пределах примерно двух октав, хотя обычно мы обходимся тремя-пятью нотами.

Диапазон задает объём голоса. Границы его определяются самым высоким и самым низким тоном. Сужение диапазона ведет к появлению монотонности, что притупляет восприятие.

Тембр – это индивидуальная окраска звука, его мягкость, теплота.

Все эти свойства голоса могут быть поставлены самой природой, но это бывает не часто. Тем более что даже хороший голос при отсутствии специальной тренировки с годами изнашивается. Воспитание голоса – процесс индивидуальный и трудоёмкий. Он требует индивидуальной методики и контроля со

стороны опытных специалистов. Тренировка голоса может повлиять на изменение его тембра, снять неприятные оттенки (гнузавость, визгливость), снизить общий тон.

Экспериментально доказано, что низкие голоса (по сравнению с высокими) легче воспринимаются детьми, больше им нравятся и сильнее впечатляют. Наоборот, отрицательно действует на психику высокий женский голос – фальцет. В возбужденном состоянии фальцет просто не воспринимается. Возможно, одна из причин частых нервных срывов школьников – замечания, исходящие от тонкоголосых, визжащих учительниц. Систему упражнений для воспитания речевого голоса можно найти в пособиях для театральных вузов.

Наряду с выполнением специальных упражнений важно знать и соблюдать рекомендации по сохранению голосового аппарата в рабочем состоянии. Как показывают специальные исследования, заболеваемость голосового аппарата у лиц «голосовых профессий» очень высокая. У учителей она составляет в среднем 40,2%. Причины нарушения голоса различны. Выделяют четыре основные:

- повышенная ежедневная голосовая нагрузка;
- неумелое пользование голосовым аппаратом;
- несоблюдение правил гигиены;
- врождённая слабость голосового органа.

Перенапряжение голоса связано с тем, что во время урока педагог говорит громче обычного, часто пытается перекричать шум класса. Перенапряжение связано и с неумелым использованием голосом. Даже первые слова приветствия иногда произносятся неправильно, после выдоха на так называемом остаточном воздухе. Если выдох укорочен, учитель чаще дышит, вдыхает ртом неувлажнённый и неочищенный воздух, который сушит и раздражает слизистую оболочку гортани и глотки.

Чтобы предупредить развитие профессиональных заболеваний, важно заниматься гигиеной голоса, соблюдать определённые условия работы. После окончания рабочего дня педагог должен в течение 2-3 часов избегать продолжительных разговоров. При необходимости речь должна быть более тихой, фразы короче (лаконичнее).

При составлении расписания уроков следует учитывать, что утомление голосового аппарата возникает при преподавании в течение 3-4 часов работы и исчезает через 1 час полного голосового покоя (это касается учителей со стажем до 10 лет). Педагог с большим стажем устаёт быстрее – через 2-3 часа – и отдыхает дольше – до 2 часов.

Надо обратить внимание и на здоровое состояние верхних дыхательных путей, нервной системы, режим питания. Голосовой аппарат очень чувствителен к острой, раздражающей пище. Слишком холодные, слишком горячие, острые блюда, алкогольные напитки, курение вызывают покраснение слизистой оболочки полости рта, глотки. Для избежания сухости в горле рекомендуется полоскать горло раствором соды и йода.

Кроме этого важно соблюдать и следующие советы:

- монотонная речь утомляет мышцы голосового аппарата, поскольку при такой речи функционирует только одна группа мышц. Чем более выразительна речь, тем она здоровее;
- вдыхание меловой пыли вредно, поэтому тряпка для доски всегда должна быть влажной;
- нельзя быстро ходить в холодные дни после голосовой работы, так как при интенсивных движениях дыхание становится более глубоким и больше холодного воздуха попадает в дыхательные пути.

Дикция – это ясность и чёткость в произношении слов, слогов и звуков. Она зависит от слаженной и энергичной работы всего речевого аппарата, который включает губы, язык, челюсти, зубы, нёбо, гортань, зев, голосовые связки.

Недостатки в речи могут быть органического и неорганического происхождения. При органическом происхождении недостатков нужно медицинское вмешательство. Неорганические недостатки могут быть устранены учебно-тренировочными упражнениями. Совершенствование дикции связано, прежде всего, с отработкой артикуляции. Специальная гимнастика включает упражнения для разминки речевого аппарата и упражнения для отработки артикуляции каждого гласного и согласного звука.

Следует иметь в виду, что неорганические недостатки произношения – это, прежде всего, следствие невнимания к речи ре-

бёнка в школе и дома. Это картавость, сюсюканье, шепелявость, вялость или неясность речи. Частый дефект дикции – скороговорка, съедание окончаний или звуков внутри слова.

Ритмика. Скорость в целом и длительность звучания отдельных слов, слогов, а также пауз в сочетании с ритмической организованностью, размерностью речи составляют её темпоритм.

Оптимальная русская речь составляет 120 слов в минуту. Но, как показывают экспериментальные данные, в 5-6-х классах учителю лучше говорить не более 60, в 10-х – 75 слов в минуту. Чем важнее слово, текст, тем медленнее речь.

Трудную часть материала преподаватель излагает замедленным темпом, дальше можно говорить быстрее. Обязательно замедляется речь, когда нужно сформулировать тот или иной вывод – определение, правило, принцип, закон. Следует учитывать и степень возбуждения учащихся. Чем более возбуждён ученик, тем медленнее и тише следует говорить.

Для достижения выразительности звучания следует мастерски пользоваться паузами: логическими и психологическими. Без логических пауз речь будет безграмотной, без психологических – безжизненной. Пауза, темп и методика речи в совокупности составляют интонацию. Монотонная речь вызывает скуку, понижение внимания и интереса. Речь преподавателя должна привлекать своей естественностью, разговорным мелодичным рисунком и, в отличие от обычной беседы, быть контрастнее, выразительнее.

Кроме этого скорость речи зависит от индивидуальных качеств говорящего, содержания его речи и ситуации общения.

Сам говорящий чаще всего прекрасно ощущает внутреннюю логическую структуру содержания своей темы, но далеко не всегда умеет слышать себя со стороны и не замечает логических сдвигов, происходящих в звучащей речи. В результате учащиеся слышат звучащую фразу не так, как её намерен произнести учитель, а так, как он её произнёс на самом деле. Произвольные паузы, обусловленные не логикой содержания, а просто неумением правильно распределить дыхание, случайные логические ударения, многоударность, отсутствие интонацион-

ной связи между отдельными частями фразы – всё это приводит к тому, что смысл устного рассуждения воспринимается с большим трудом или не воспринимается совсем.

Преподаватель должен помнить, что логическое ударение, в отличие от грамматического, выделяет не отдельный слог, а целое слово и может перемещаться в рамках одной и той же фразы в зависимости от цели высказывания. Распространённой ошибкой при выделении ударного слова в устной фразе является голосовой нажим на него. Ударение не следует понимать буквально как механическое усилие интенсивности звучания. Выделить важное слово можно, отделив его от остальных паузой, сменив ритм фразы и т.п. Ещё сложнее для восприятия может оказаться фраза, в которой подчёркивается чуть ли не каждое слово. Чтобы избежать подобных ошибок следует соблюдать некоторые правила устной речи.

1. Если во фразе есть противопоставления, то выделяются оба противопоставляемых слова. («Меньше *объем*, зато выше *качество*»).

2. При сочетании двух существительных выделяется то, которое стоит в родительном падеже. («Талант *педагога*»).

3. Всегда выделяются однородные члены предложения. («Сегодня *прекрасное, солнечное, свежее* утро»).

4. Прилагательное обычно не принимает на себя ударение. Определение как бы сливается с определяемым словом, которое несколько выделяется. Если же нужно подчеркнуть именно определение, прибегают к инверсии – изменению принятого в грамматике порядка слов. («Для выразительной речи используют паузы, *логические и психологические*»).

5. При сравнении выделяется то, с чем сравнивается, а не предмет сравнения. Но ударение не должно падать на вспомогательное слово. («Педагогическая профессия имеет много общего с *актерской*»).

6. Частицы «не» и «ни» интонационно не выделяются. Они сливаются со словом, к которому относятся, а ударение падает на само слово: «*ни тебе, ни мне*», «*как ни старайся*, ничего у тебя *не выйдет*».

Дополнительная информация

9.5. Педагогические «подтексты» речи и поведения

Умение ориентироваться в интонационном многообразии человеческой речи представляет большую ценность для педагогической практики. Слово воздействует на сознание ученика, влияет на его деятельность и поведение. В психологии традиционно изучаются основные стороны человеческой психики: внимание, мышление, воображение, память, эмоции, воля. Не менее важно рассмотреть и типологию существующих способов «интонационного» воздействия на каждую из этих психических способностей. Сегодня этими вопросами занимается теория театрального искусства, но для преподавателя они также представляют большой интерес.

Каждый способ словесного воздействия можно рассматривать с точки зрения направленности на ту или иную сторону психики партнёра.

Исследователь данной проблемы П.М. Ершов выделил одиннадцать простых словесных действий:

воздействие на внимание	{	звать
воздействие на чувства (эмоции)		ободрять
воздействие на воображение	{	укорять
		предупреждать
воздействие на память	{	удивлять
		узнавать
воздействие на мышление	{	утверждать
		объяснять
воздействие на волю	{	отделяться
		приказывать
		просить

Воздействие на внимание. Мысль, воля, чувства, воображение и память могут функционировать лишь после того, как в поле внимания попало то, что заставило их работать. Словесное действие звать (привлекать к себе внимание) – самое простое из словесных действий. Оно даже не всегда требует произнесения слов. Привлечь к себе внимание можно и звуком: свистом, хлопком, окриком. Поэтому оно требует минимального количе-

ства слов. Чаще всего это бывают междометия, например, «Эй!» или такие слова, как «Послушайте», «Подождите!», «Коля!», «Вася!»).

Иногда это может быть специальным делом, которое нужно совершить до того, как начать перестраивать своими аргументами сознание партнёра. Иногда воздействие на внимание может протекать одновременно с высказыванием аргументов, когда говорящему кажется, что партнёр слушает невнимательно.

Если педагог попадает в ситуацию, когда ученики не склонны уделять ему своё внимание, он повышает голос, даже переходит на крик. Иногда стучит по столу, «звонит в колокольчик», встаёт или поднимает руку. То есть он действует достаточно традиционными способами, не задумываясь о том, какой из них может сработать. Если же он поймёт, что, скорее всего, не работает никакой, он поменяет направленность своего воздействия, и будет действовать не на внимание, а, например, на память или волю.

Педагогам следует помнить, что люди, общающиеся с теми, кто к другим невнимателен, обычно много кричат и разговаривают излишне громко. Человек же, уверенно рассчитывающий на внимание собеседников (и уже тем самым привлекающий внимание к себе), не будет тратить излишних усилий на громкую речь при общении, не будет начинать с воздействия на их внимание.

Воздействие на чувства. Человек переживает те или иные чувства (эмоции) в зависимости от того, в какой степени отвечает или не отвечает его интересам то явление, которое в данный момент отражается в его сознании. Сложность и многосторонность человеческих интересов делают чувства самым изменчивым психическим процессом. В каждый момент человек чувствует то, что велит ему чувствовать вся его предыдущая жизнь, поэтому чувства не произвольны. Исходя из этого можно утверждать, что воздействие на чувства основано на том, что партнёр знает важные интересы своего собеседника, а он сам упустил их из виду, отвлекся от них на случайные второстепенные интересы.

Поскольку настроение человека можно либо улучшить, либо ухудшить, то целесообразно различать два способа воздействия на чувства – *ободрять и укорять*.

Человек начинает *ободрять*, когда он стремится укрепить в сознании партнёра уверенность, следовательно, типичным подтекстом в любых текстах будет «Смелей!», «Решительней!», «Веселей!». При этом ободряющий использует высокие тона своего голоса.

Действием «*укорять*» человек как бы затрагивает в сознании партнёра то, что должно бы определять, но не определяет его поведение. Типичные подтексты при этом: «Как же тебе не стыдно!», «Одумайся!», «Опомнись!». При этом у укоряющего появляется тенденция использовать низкие тона своего голоса.

И укор, и ободрение нуждаются в прямом взгляде на партнёра. Прищуренный или косой взгляд отгораживает партнёров и говорит о разности их интересов.

Воздействия «*укорять*» и «*ободрять*» осуществляются с помощью характерных интонаций. Однако их заучивание было бы заучиванием штампов. Подлинные интонации укора и ободрения бесконечно разнообразны и каждый случай воздействия на чувства партнёра отличается от других.

Воздействие на воображение основывается на том, что грамматически законченная фраза произносится так, что она оказывается лишь фрагментом цельной картины, которая не столько воспроизводится, сколько подразумевается. Действие *удивлять* (поражать, хвастать, похвалиться) и действие *предупреждать* (намекать, язвить) рассчитаны на то, чтобы партнёр по предложенному фрагменту восстановил в своём воображении подразумеваемый смысл целого.

Воздействие на воображение рассчитано на догадливость, поэтому его неотъемлемой частью становится ожидание эффекта. Отсюда паузы, внимательное наблюдение за реакцией партнёра. Психологические паузы возникают во фразе не только после запятых, но и после отдельных слов и даже слогов. Во время этих пауз говорящий прикидывает: нужно ли рисовать картину дальше. Это объясняет короткие фразы при воздействии на воображение.

Преподавателям полезно разобраться, в чём состоит разница между тем, когда человек *удивляет*, и когда он сам *удивляется*. И в том, и в другом случае наблюдаются характерные движения головы, бровей. Но действие «*удивлять*» всегда сопровождается

«возвратным» движением (брови после секундной паузы возвращаются на место, голова после движения вперёд во время ударного слова тоже возвращается назад). При действии «*предупредить*» обязательно появляется взгляд искоса, особые нотки в интонации, настороженность – предупреждающий всегда готов к протесту со стороны партнёра, к его сопротивлению.

Действие «*удивлять*» часто использует учитель, считающий, что сообщаемая им информация для учеников приятна и долгожданна. Например: «Я буду вести у вас самый замечательный предмет! Итак – информатика!». Такой праздничный, концертный стиль возможен буквально во всём: «За контрольную нет ни одной двойки! (и наоборот – все двойки!!!)», или «О том, что было дальше, вы узнаете на следующем уроке!!!». После такой подачи группа готова аплодировать, даже не зная, что ее ждёт впереди.

Воздействие на память осуществляется через словесные действия *узнавать* и *утверждать*. Когда человек совершает простое словесное действие *узнавать*, он извлекает нечто из памяти партнёра; когда он *утверждает*, он нечто в неё вкладывает. Если при этом он задевает мышление, воображение, чувства или волю, то получаются уже не простые словесные действия, а сложные. В повседневном быту характерными примерами «чистого» узнавания может служить переспрос: человек не расслышал или не понял слов партнёра и хочет только восстановить, что тот сказал. Примером такого же «чистого» *утверждения* может служить формальный и окончательный ответ на вопрос.

Характерным признаком «*узнавать*» является ожидание ответа без всякого его предрешения (в отличие от вопроса с оттенком утверждения: «Не так ли?»). Произнося ударное слово фразы, узнающий совершенно готов к восприятию любого ответа, поэтому, произнеся последнее слово фразы, он становится абсолютно неподвижным (тело при этом непроизвольно подаётся вперёд).

Действие *утверждать*, наоборот, характеризуется тем, что на последнем ударном слоге утверждающий как бы ставит точку. Интонация утверждения всегда кончается точкой и ни в коем случае запятой или многоточием.

Действия *узнавать* и *утверждать* требуют очень чёткого и ясного выделения ударного слова и относительной слитности и

безударности всех остальных слов фразы. Ударное слово выражает то, что извлекается из памяти партнёра или вкладывается в неё. Все остальные слова фразы призваны лишь помочь партнёру отыскать в памяти необходимые факты или уложить в неё получаемые сведения. В ударном слове сконцентрированы просительность или утвердительность фразы в целом.

В реальной практике учитель не всегда стремится и владеет умением задавать «чистые» вопросы. Например, «Всем понятно?» – казалось бы, *спрашивает* преподавательница у класса. Хотя на самом деле она под видом вопроса может и *отделываться* – «Ну сколько же можно повторять, надоело»; и *утверждать* – благодаря кивку вниз на ударном слове, в вопросе одновременно звучит и подсказка ученикам, что им следует отвечать – «всем!»; и даже *намекает* на угрозу – «попробуйте только сказать, что не поняли...!».

Воздействовать *утверждением* учителю целесообразно, произнося требования-поручения: «надо убрать класс»; «сотри с доски»; «приходите вовремя, не опаздывайте». Если при этом учитель сумеет избежать таких распространённых в подобных ситуациях оттенков, как *приказывать*, *предупреждать* или *узнавать*, то в произнесённом поручении будет читаться его уверенность, что ученики это поручение не забудут и выполнят. Увидеть в учителе такую уверенность ученикам бывает очень полезно, а иногда и приятно.

Любопытно, что людям, объединённым каким-то видом труда, в той или иной степени свойственна склонность к тому или иному типу словесных воздействий. Если разговору учителей чаще присущи обертоны *утверждать* (причём «математики» утверждают чаще, чем «литераторы»), то военные привыкли *приказывать*, а врачи – *ободрять*. Хотя довольно часто встречаются и отступления от этих общих тенденций, поскольку пристрастие к утверждениям, как и к любым другим способам словесных воздействий, определяется всё же не профессией человека, а его взглядами на «мироустройство».

Воздействие на мышление связано с некоторыми общими нормами, обязательными для всех людей – нормами общечеловеческой логики. Поэтому, воздействуя на мышление партнёра, люди обычно стремятся использовать логику, подчёркивают

именно её в своей речи. В этом смысле мышление даже как бы противопоставлено памяти: оно видоизменяет, обрабатывает, перестраивает то, что память сохраняет в неприкосновенности.

«Объяснять» (*в толковать*) и «отделяться» (*отмахиваться, огрызаться*) как словесные действия направлены на работу мышления. Воздействующий добивается от партнёра, чтобы тот нечто понял, усвоил. Но если *объясняющий* добивается от партнёра, чтобы тот стал его единомышленником, то *отделяющийся* добивается понимания только для того, чтобы партнёр «отстал». Поэтому подтекст его речи можно передать словами: «неужели непонятно», «давно пора понять», и т. п.

Стремление направлять мышление партнёра по нужному руслу определяет поиск наиболее точных слов при неослабном внимании к партнёру (отсюда психологические паузы), а также жестикауляция помогают донести смысл слов. Вообще, если в разговоре человек начинает «размахивать руками», то это верный признак, что он выполняет действие «объяснять».

Действие «отделяться» заключается в том, что человек, оторванный от какого-то дела, стремится объяснить партнёру, что его претензии неуместны. Он торопится быстренько «ответить», «объяснить» и вновь вернуться к своему делу. Преподаватели, которые слишком часто произносят или подразумевают формулировку: «Что же тут непонятного?», – выдают своё полное нежелание видеть в учащемся человека, стремящегося разобраться в трудной информации. Учащиеся попадают в неприятный переплёт: с одной стороны, им нелегко понять, о чём говорят педагоги, а с другой, – педагоги и объяснять-то никому ничего не собираются, прикрываясь подтекстом «что же тут непонятного?».

Нужно заметить, что иногда новый материал всё же полезно преподносить с лёгким оттенком действия «отделяться». Такой парадоксальный ход освобождает обучаемых от преждевременных страхов и впадения в «ученическую кому». Обычно же педагоги начинают *отделяться*, когда не могут объяснить ту или иную тему, в то время как такое воздействие может быть допустимо только в том случае, если само объяснение данного материала не составляет для педагога труда.

Воздействие на волю претендует на немедленное изменение поведения партнёра. Способы «приказывать» связаны с категоричностью: не думай, не сомневайся, не рассуждай, а делай. То же предполагает и вариант «пожалуйста, делай».

Чаще всего к этим способам воздействия люди прибегают, когда им нужен немедленный результат: либо некогда рассуждать и взвешивать обстоятельства, либо все другие способы оказались безрезультатны.

В действии «приказывать» проявляется пристройка «сверху», приказывающему свойственно ощущать себя как можно выше, оставаясь в то же время совершенно свободным. Жест рукой предшествует приказу словами; жест головой осуществляется на ударном слове. Приказывают преимущественно глазами – губы только произносят слова приказа.

Приказ-команда отдаётся твёрдо, с волевым нажимом в голосе. Команда, поданная бесцветным, безразличным голосом, выполняется неохотно, небрежно, вяло. Спокойная волевая речь педагога помогает поддерживать организованность и порядок на занятии.

При *просьбе* всё подчинено одной цели – получить, хотя прав на это просящий не ощущает. Поэтому он стремится всячески способствовать выполнению своей просьбы: тянется к партнёру, ловит его взгляд, но в то же время он осторожен и мягок.

Иногда воздействия на волю бывают более сложные. Если действие состоит из *приказа* и *предупреждения* (воздействует одновременно на волю и воображение), то получается словесное действие «*угрожать*». Комбинация *приказа* с *упрёком* будет действием «*ругать*»; *приказа* с *ободрением* – «*понукать*» и т. д. Или специфический сплав *просить*, *упрекать*, *намекать* можно определить как «*канючить*».

Педагогам следует помнить, что если к повелительной форме глагола присоединяется вежливое «пожалуйста», то это ещё не значит, что говорящий просит. Аналогично, если воздействующий сопровождает свою повелительную интонацию словами «я очень тебя прошу». Любой собеседник (и особенно ученик) это хорошо чувствует.

Речь говорящего становится более интересной, когда смысл слов умышленно не соответствует способу словесного действия.

Он может *приказывать* фразой: «Ты, Таня, мне сейчас очень нравишься!», *просить*: «Я поставлю вам тройку», *узнавать*: «Вы откроете тетради, чтобы я проверила?» и т. п. Одиннадцать простых словесных действий, выделенных П.М. Ершовым, могут научить педагога использовать десятки оттенков в произнесении одной фразы.

Знание закономерности словесных действий помогает педагогу легче ориентироваться во внутреннем мире воспитанника. Даже самая скромная тренировка в распознавании способов словесных воздействий и в их использовании способствует росту педагогического профессионализма, открывает способы сознательно разнообразить свою речь, делать её более действенной и выразительной. Но всегда следует помнить, что даже старательное выполнение полученных рекомендаций не поможет решить педагогическую задачу. Важно не только, что сказано и как, но также зачем, кому и когда – только все вместе определяет возникновение воспитательного феномена.

Задания и вопросы для обсуждения. Упражнения

I. Прочитайте дополнительную информацию данной темы с целью её изложения перед аудиторией. Назовите, какие требования к педагогической речи нужно соблюдать при составлении рассказа и на какие обратить внимание при изложении? О каких особенностях публичной речи надо помнить при изложении текста? Ответ обоснуйте примерами из данного текста.

II. Перескажите поочередно предложенную информацию, имитируя речь преподавателя перед аудиторией. Остальные студенты подмечают нарушения требований и фиксируют их в тетрадях, заполняя таблицу. После окончания выступлений обсудите выявленные недостатки.

Отклонения от правильной речи	ФИО				
	Иванов	Петров	Нечаев	Серов
1.					
2.					
3.					
4...					

III. Назовите особенности педагогической речи и её роль в деятельности педагога в современном учебно-воспитательном процессе. Как изменяются требования к культуре речи и технике речи педагога с изменением социально-экономических и научно-технических условий?

IV. Перед вами факты речи: из сочинений, газет, стихотворений (известных поэтов и неизвестных). Определите, где творчество, а где элементарная неграмотность. Попробуйте охарактеризовать речевую или грамматическую ошибку.

1. Показался взрослый мужчина (из изложения).
2. Остапа поймали в плен (из сочинения).
3. Обеды в верхней одежде не отпускаются (объявление).
4. Дети были слабы от недоедания пищи (из изложения).
5. Мальчик, оступившись, упал в лужу воды (из сочинения).
6. Особенно раскрывается образ Павла на суде (из сочинения).
7. Разрешите в вашем лице обнять всех ваших сподвижников (из приветственной речи).
8. Поднялись сюда на сцену люди, страницы которых мы перелистали (слова ведущей праздничной встречи ветеранов войны).
9. Порой влюбляется он страстно
В свою нарядную печаль. (М.Ю. Лермонтов).
10. Февраль. Достать чернил и плакать!
Писать о феврале навзрыд... (Б. Пастернак).
11. Может, и к тебе пришла бессонница
И лежишь ты, не смыкая взгляда синего. (В. Ильин).

V. Упражнение «Вертушка» полезно для развития умений *слушать*.

Пять студентов выходят на несколько минут из аудитории. После этого преподаватель без всякой установки на слушание начинает читать текст: «Молодой специалист Юрий решил поменять место работы. Ему казалось, что он способен выполнять более сложные задания, нежели те, что ему поручали. Окружающие говорили, что там он сможет получить квартиру и даже купить машину».

По цепочке приглашаются студенты, вышедшие из аудитории, и преподаватель предлагает сначала кому-либо из присут-

ствующих, а потом по очереди входящим передать услышанную информацию, учитывая, что каждый новый входящий с этой информацией не знаком.

Цель данного упражнения – показать трудности слушания как вида речевой деятельности.

Упражнения VI-XI способствуют развитию фонационного **дыхания**.

VI. Упражнение «Цветочный магазин». Исходное положение – стоя.

Для контроля левую руку положите на живот, правую на рёбра. Выдохните (п-фф). При этом живот втянется. Делая вдох, представьте, что нюхаете цветок. При этом живот выдвигается вперёд, рёбра расширяются, закрепите вдох толчком живота, подтяните низ живота (кашель или позывы к кашлю). После этого начинайте выдох медленно и плавно на п-ффф, при этом живот постепенно втягивается, рёбра опускаются, вдох короткий, выдох длинный. Упражнение повторить 2-3 раза.

VII. Упражнение «Свеча» (ровный, интенсивный выдох). Возьмите узкую полоску бумаги (шириной 2-3 см, длиной 7-10 см) и, представив, что это свеча, дуйте на неё. Она отклоняется от вас, – это отклонилось «пламя». Такая «свеча» позволяет наглядно следить за ровностью выдыхаемой струи воздуха; выдох ровный – бумажка находится в одном положении – отклонившись (положили «пламя» свечи и держите его в этом положении). Обратите внимание на небольшое напряжение в области диафрагмы и межрёберных мышц. Крепкий «дыхательный поясок» сохраняет ровность выдыхаемой струи воздуха.

VIII. Упражнение «Егорки». (Определение индивидуальных особенностей речевого выдоха.) После произнесения известной детской считалочки «Как на горке на пригорке стоят тридцать три Егорки» – глубокий вдох и на выдохе считать: «раз Егорка, два Егорка ...» и т.д. до полного использования воздуха. Последний счёт – показатель распределения и ёмкости дыхания (минимальный результат – 33 Егорки, максимальный – 45 Егорки).

IX. Упражнение «Переключка». Называйте фамилию студента, изучите его взглядом, постарайтесь запомнить его особенности, посадите на место. Перед каждой фамилией делайте вдох. Затем ведите переключку, распределяя выдох на 3-4 фамилии.

Оцениваются умения мотивировать работу, контакт с классом, правильность дыхания, свобода и естественность поведения.

X. Упражнение «Словарный диктант». Проведите словарный диктант. Диктуйте по словам, следя за письмом учащихся. Дыхание берите перед каждым словом. Слова произносите чётко, не спеша. И главное – голосом и темпом руководите записями учащихся.

Оцениваются: мотивация работы, инструктаж, контакт с классом (зрительный, соответствие темпа), правильность дыхания, правильность окончания работы (проверка, выводы).

Для диктанта можете использовать следующие психолого-педагогические термины: *мотив, коммуникативность, эмпатия, креативность, самопрезентация, гипотеза, релаксация, рефлексия, суггестология, саморегуляция, пантомимика, мимика, интеллект, коллектив, неологизм, гуманизм, алгоритм.*

XI. Произношение поэтического теста. Здесь выдох используется в соответствии с произносимым текстом. Материал для упражнений подбирается такой, в котором логические и грамматические паузы позволяют брать дыхание.

В славном городе Радуйске (вдох),
В переулке Веселинском (вдох)
Жил да был певец чудесный –
Пан Тралислав Тралилинский (вдох).
У него жена – Траляля,
Дочь-дочурка – Тралялюрка,
Сын-сыночек – Тралялёчек
И собачка – Тралялячка (вдох).
Ну а кошка? (вдох) Есть и кошка (вдох).
Кошку звали Тралялёшка (вдох),
Также был и попугайчик,
Развесёлый Траляляйчик (вдох).

XII. Упражнения из гимнастики доктора Стрельниковой.

1. Наклониться и при этом сделать короткий активный и шумный вдох носом, как бы встревожено принохиваясь, не пахнет ли от пола гарью. После этого быстрое выпрямление. Прodelать 8 раз. Основное правило – не думать о вдохе. Темп очень высокий – примерно секунда на каждый вдох.

2. Исходное положение: ноги на ширине плеч, руки опущены. При наклонах голова опущена, руки тянутся к телу. Они как бы накачивают шину. А шина – лёгкие, куда насос всякий раз подкачивает воздух. В день желательно делать 400 вдохов за 10 минут.

3. Вдох на встречном движении рук. При этом движении сжимается верхняя часть лёгких. Воздух устремляется к основаниям лёгких, где чаще всего бывают застойные явления. Руки подняты на уровне плеч, локти развёрнуты. При вдохе руки идут навстречу друг другу так, что правая ладонь касается левого плеча, а левая – правого.

4. Наклоны вперёд с одновременным встречным движением рук. Наклоны назад (запрокидывание головы) с одновременным встречным движением рук. Встречное движение рук при лёгком приседании на правой ноге (левая отставлена назад); то же самое, но на левой ноге (правая отставлена назад).

Упражнения XIII-XVIII способствуют развитию *голоса*.

XIII. Упражнение «Поход». Это упражнение учит овладению перспективой распределения высоты голоса. Выполняя его, очень важно рассчитать свой диапазон.

Задание. Читая каждую строку стихотворения, представьте себе, что вы «шагаете голосом» прямо к солнцу. Передайте в голосе движение вверх.

По тропинке узкой горной
Вместе с песенкой задорной
Мы с тобой идём в поход.
За горой нас солнце ждёт.
Наш подъём всё выше, круче.
Вот шагаем мы по тучам,
За последним перевалом
Нам навстречу солнце встало.

XIV. Упражнение «Этажи» (развитие *диапазона* голоса). Представьте, что шагаете по этажам с группой ребят. Они устали. Вы своим голосом как бы подбадриваете их, говоря о том, что скоро дойдём:

и пятый этаж,
и четвертый этаж,
и третий этаж,
и второй этаж,
и первый этаж.

Звук направляется не вперёд, а как бы вверх – в голову! Слова «кладите» всё выше и выше (это фиксирует движение руки), от грудного в средний, затем в головной регистр.

XV. Упражнение «Аквалангист». Прочитайте стихотворение медленно, плавно, постепенно понижая высоту голоса, но не меняя громкости.

Чтоб овладеть грудным регистром, Я становлюсь «аквалангистом».	}	<i>чтение в соответствии с индивидуальной высотой вашего голоса</i>
Всё ниже опускаюсь! Ниже!.. А дно морское ближе! Ближе!..		
И вот уж в царстве я подводном. Хоть «погрузился» глубоко, Но голосом грудным, свободным Распоряжаюсь я легко.	}	<i>грудной голос</i>
Чтоб овладеть грудным регистром, Полезно стать «аквалангистом».		
		<i>чтение в соответствии с индивидуальной высотой вашего голоса</i>

XVI. Упражнение «Зов» (развитие *полётности* голоса). Чтобы развить полётность голоса, надо уметь и на негромком звучании посылать звук вдаль. Надо выработать ощущение того, что говорить следует, как бы посылая звук «к себе», а не «от себя». Действуйте с задачей привлечь внимание аудитории к себе. Перед тем как начать говорить, скажите мысленно: «Внимание! Начинаю». И голос звучит спокойно, зазывно, приковывая внимание аудитории к вашей речи.

Представьте себе, что идут уроки. Вы в коридоре, не желая мешать учителям, должны срочно позвать дежурного, сидящего у входа. Допустим, его зовут Коля, можете позвать по фамилии: «Петренко!».

А теперь начался перерыв, вы не боитесь, что помешаете, и зовёте громче. То же задание, но условие – контрольная работа, в классе тишина.

XVII. Упражнение «Волевой посыл». Разбейтесь на пары. Каждая пара становится в разных углах аудитории на расстоянии 7-10 метров друг от друга. Поговорите друг с другом на любую тему, передавая друг другу «волевой посыл», но так, чтобы в соседней комнате или в коридоре вас не слышали.

XVIII. Упражнение «Громкий счёт». Все участники игры становятся в круг: каждый должен назвать свой порядковый номер немного громче, чем предыдущий участник. Контролер в центре – вытянутой рукой демонстрирует уровень громкости и в случае понижения громкости прекращает счёт и запускает его сначала – с того, кто стал говорить тише. По второму кругу – каждый называет своё имя, по третьему – фамилию, по четвертому – год и место рождения.

XIX. Студенты по очереди изображают приветствие учителя словом «Здравствуйте!». Нужно выразить 10 оттенков: *страх, удовольствие, дисциплинирование, удивление, упрёк, радость, неудовольствие, достоинство, иронию, безразличие.*

XX. Студенты получают карточки с заданиями:

а) обратиться к ученику: «Иди сюда!» с целью отвлечения от баловства в коридоре;

б) обратиться к ученику: «Иди сюда!» с целью поощрения за хороший ответ;

в) обратиться к ученику: «Иди сюда!» с целью попросить о помощи.

Одни студенты выполняют, а другие анализируют, какой подтекст использован в обращении.

XXI. Упражнение «Скороговорки».

В работе над скороговорками нельзя просто пробалтывать слова, нужно найти в них определённый смысл. Начинать работу над текстами скороговорок нужно в медленном темпе, предварительно потренировавшись в произнесении наиболее сложных сочетаний слов отдельно. Затем можно постепенно ускорить темп произнесения скороговорок, не забывая о логических ударениях.

Произнесите скороговорки в быстром темпе с определённой эмоциональной окраской (заданного тембра). В последних скороговорках эмоциональную окраску предложите самостоятельно.

1. Проворонила ворона воронёнка (*пожалев воронёнка; поругав ворону*).

2. От топота копыт пыль по полю летит (*напугав слушателей; успокоив слушателей*).

3. На дороге с утра тарахтят трактора (*поругав кого-либо; похвалив кого-либо*).

4. Идут бобры в сыры боры. Бобры храбры, для бобрят добры (*восхитившись бобрами; как бы рассказывая сказку*).

5. На дворе – трава, на траве – дрова. Не клади дрова посреди двора (*сомневаясь в услышанном; дразнясь*).

6. Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет (*прочитав как «информационное сообщение»; выразив возмущение этой вестью*).

7. Ткёт ткач ткани на платок Тане.

8. Бомбардир бомбардировал Бранденбург.

9. Рододендроны из дендрария.

10. Рапортовал да не дорапортовал, дорапортовал, да зарпортовался.

11. Ловко лавируя в ларингологии, лекарь-ларинголог легко излечивал ларингиты.

12. Талер тарелка стоит.

13. Осип охрип, Архип осип.

Выходной контроль

1. Какое дыхание используется для речи?

- а) фонационное;
- в) верхнее;
- б) физиологическое;
- г) грудное.

2. Голосовой аппарат состоит из трёх отделов: генераторного, энергетического, резонаторного. Выберите правильные определения для них.

а) глотка, носоглотка, полость рта, которые обеспечивают статику и динамику речи – это...

б) голосовые связки, щели, затворы в полости рта, которые обеспечивают дифференцирование звуков на тональные и шумовые – это...

в) механизм внешнего дыхания, обеспечивающий скорость и количество потока воздуха, подаваемого к органам фонации и необходимого для возникновения звука – это...

3. Этим термином определяют способность посылать свой голос на расстояние и регулировать громкость:

- а) сила звука;
- г) полётность;
- б) тембр;
- д) диапазон.
- в) гибкость.

4. Какая особенность голоса зависит от активности работы органов речевого аппарата? Чем больше давление выдыхаемого воздуха через голосовую щель, тем больше эта особенность голоса:

- а) сила звука;
- г) полётность;
- б) тембр;
- д) диапазон.
- в) гибкость;

5. Окраска звука, яркость, а также его мягкость, теплота, индивидуальность – это...

- а) сила звука;
- б) тембр;
- в) гибкость;
- г) полётность;
- д) диапазон.

6. Ясность и чёткость в произношении слов, слогов и звуков – это...

- а) тембр;
- в) дикция;
- б) полётность;
- г) диапазон.

7. Чем более возбуждён ученик, тем:

- а) медленнее и тише следует говорить учителю;
- б) быстрее и громче следует говорить учителю;

в) медленнее и громче следует говорить учителю;

г) тише и быстрее следует говорить учителю.

8. О значимости этой функции речи учителя говорит тот факт, что знания часто закрепляются надолго в памяти учеников благодаря особенностям педагогической речи: сохраняется эмоциональная окраска учительского голоса, его интонации, ритмичность речи, характер произношения слов. Какая это функция речи учителя?

а) обеспечение эффективной учебной деятельности учащихся;

б) обеспечение эффективной полноценной презентации (передачи) знаний;

в) обеспечение продуктивных взаимоотношений между учителем и учащимися.

9. Умелое исследование этого свойства устной речи помогает учителю вызвать у учеников ответный интеллектуальный отклик на свои слова, создать атмосферу сопереживания, соразмышления, заражающего всех общим настроением, переживанием:

а) импровизация;

б) направленность, обращённость к ученикам;

в) восприимчивость по двум каналам – звуковому и визуальному.

10. Учитель-профессионал говорит всегда без непосредственной опоры на текст учебника или конспект урока. Как называется это свойство речи учителя?

а) импровизация;

б) направленность, обращенность к ученикам;

в) восприимчивость по двум каналам звуковому и визуальному.

Список рекомендуемой литературы

1. Учителю о педагогической технике / под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

2. Ершов, П.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 336 с.

3. Станкин, М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 368 с.
4. Вагапова, Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Д.Х. Вагапова. – М.: Цитадель, 1999. – 460 с.
5. Савостьянов, А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя / А.И. Савостьянов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 144 с.

ТЕМА 10. ВНЕШНИЙ ВИД ПЕДАГОГА. МИМИКА И ПАНТОМИМИКА

Цели. Познакомиться с основными приёмами саморегуляции и управления своим эмоциональным состоянием. Научиться выявлять собственные недостатки внешнего вида и своевременно их устранять. Обобщить конкретные требования к внешнему виду педагога, мимике, пантомимике и одежде. Научиться развивать умения педагогически целесообразно выражать своё отношение с помощью невербальных средств общения. Стимулировать потребности в повышении уровня культуры внешнего вида.

Входной контроль

1. Назовите основные компоненты, входящие в понятие «педагогическая техника».

2. Какие профессиональные качества личности педагога, представленные в таблице 3.1, отвечают поставленной цели данного занятия?

3. Какие сложности вы испытываете при публичных выступлениях?

4. Какие рекомендации к одежде педагога вы могли бы предложить?

5. Какой канал передачи информации при общении наиболее контролируется сознанием?

- а) речевой;
- б) мимико-пантомимический;
- в) дистанция общения;
- г) контакт глаз.

Информационный блок

10.1. Типичные ошибки молодого педагога

Начинающие педагоги часто сталкиваются с трудностями, связанными с недостаточным владением педагогической техникой. Они страдают от неумения задушевно побеседовать с учеником, его родителями, сдерживать или, наоборот, проявить гнев, подавить неуверенность. В сочинениях о первых уроках практи-

канты пишут, как беспокойны они за свою речь, как проявляли чрезмерную строгость, боялись доброжелательного тона, говорили скороговоркой, испытывали даже чувство страха, как бежали у доски и излишне жестикулировали или стояли, окаменев, и не знали, куда деть тяжелые руки. В осанке многих студентов обращает на себя сутулость, опущенная голова, беспомощное движение рук, вертящих различные предметы. Основным недостатком во владении голосом являются монотонность, безжизненность речи, отсутствие навыков выразительного чтения. Много индивидуальных недостатков в речи – нечеткая дикция, неумение найти оптимальный вариант громкости.

Все эти ошибки мешают педагогу эффективно воздействовать на учащихся. Ликвидация их в процессе обучения в вузе – одна из насущных задач подготовки учителя к руководству учебно-воспитательным процессом.

10.2. Внешний вид педагога. Требования к одежде

Внешний вид воспитателя должен быть эстетически выразительным. Недопустимо небрежное отношение к своей внешности, но неприятно и чрезмерное внимание к ней.

И прическа, и костюм, и украшения в одежде преподавателя всегда должны быть подчинены решению педагогической задачи – эффективному воздействию на формирование личности воспитанника. Имея право на украшение в одежде, косметику, учитель во всем должен проявлять чувство меры и понимание обстановки. Эстетическая выразительность воспитателя сказывается и в том, насколько приветливое у него выражение лица, в собранности, сдержанности в движениях, в скупом, оправданном жесте, в осанке и походке. Ему противопоказаны гримасничанье, суетливость, неестественность жестов, вялость.

Полезно пользоваться рекомендациями модельеров при подборе гардероба. Ниже приведены отдельные рекомендации модельера Т.И. Савенковой.

«Хорошо, когда ваш гардероб имеет определенную цветовую гамму. Это должны быть цвета, которые вам идут. Слегка видоизменяя и обновляя, можно придерживаться их несколько лет, а иногда и всю жизнь. Хочется предостеречь тех, кто пользуется

раз и навсегда заученными рецептами цветосочетаний. Мода постоянно предлагает новый колорит, дает новые советы, и к ним стоит прислушиваться.

Любой цвет и сочетание цветов хороши применительно к конкретной внешности. Цвет ткани может молодить и старить, придать лицу свежесть или утомлённый вид, сделать фигуру стройной или усугубить полноту и т.д. Так, художники-модельеры утверждают, что полным подходят светлые тона, так называемые пастельные. Но не все, а только теплые, например, оттенок слоновой кости (он особенно подходит немолодым). Холодные светлые тона, синеватые, зеленоватые оптически увеличивают фигуру.

Черный цвет в изделии рекомендуется для торжественных случаев (исключение – мужской пиджачный костюм). Он идет светловолосым со светлой кожей и удачно сочетается с другими цветами (белым, желтым). Однако контрасты хороши для молодых, людям зрелого и пожилого возраста лучше избегать подобных сочетаний.

Коричневый цвет очень хорошо смотрится в шерстяных тканях, оттенки коричневого – шоколадный, каштановый – подходят к светлой коже. Зелёный многими несправедливо отвергается, хотя его теплые тона – оливковый, липовый – очень приятны и хорошо освежают естественные краски лица. Красный цвет – цвет юных, и его классические комбинации – сочетание с белым и синим – сегодня встречаются часто. Желтый цвет очень избирателен, он хорош для лета – прекрасно оттеняет загорелую кожу. Синий цвет более других подходит для повседневной одежды. В сочетании с белым он молодит в любом возрасте. Белый цвет – король цветов. Элегантно смотрится в любом материале, будь то мех, шерсть или хлопок».

Американский ученый в области деловой одежды Дж.Т. Моллой, работая над темой «Одежда преподавателя и её воздействие на учеников», пришел к выводу, что цвет, рисунок, покрой одежды учителя серьёзно влияют на отношение, внимание, поведение учеников. Учительница в пригороде может носить яркое платье с узорами, похожее на персидский ковер, и хорошо восприниматься учениками, в то время как в городе нужны более сдержанные тона. С другой стороны, один и тот же костюм для

одного учителя может быть спасением, а для другого – бедой. Преподаватели 40-50 лет, одетые в мягкие, очень женственные фасоны одежды, производят на учеников впечатление авторитетных мам, что вполне приемлемо для успешной работы. Но такой же костюм совершенно не годится для молоденьких учительниц.

10.3. Пантомимика

Исследования показывают, что в ежедневном акте коммуникации человека слова составляют 70%, звуки и интонации – 38, речевое взаимодействие – 53%.

Существуют специальные научные разработки о значении поз, жестов, мимики человека.

Пантомимика изучает моторику всего тела: позы, осанку, поклоны, походку; **жестика** исследует жестовые движения отдельных частей тела; **мимика** изучает движение отдельных мышц тела. Алан Пиз, автор нескольких научных и популярных трудов по данной проблеме уверяет, что, когда мы говорим об интуиции, то имеем в виду способность человека читать невербальные сигналы и сравнивать их с вербальными. Лекторы называют это чувством аудитории. Например, если слушающие сидят глубоко в креслах с опущенными подбородками и скрещенными на груди руками, то у восприимчивого человека появится предчувствие, что его сообщение не имеет успеха. Он поймёт, что нужно что-то изменить, чтобы заинтересовать аудиторию. А невосприимчивый человек не обратит на это внимания и усугубит свою ошибку.

Научные исследования последних лет показали, что существует прямая зависимость между социальным статусом и словарным запасом: чем выше профессиональное или социальное положение человека, тем выше его способность общаться на уровне слов и фраз. Аналогичная зависимость существует между красноречивостью человека и степенью жестикуляции, используемой для передачи смысла своих сообщений. Человек, занимающий высокое социальное положение, может пользоваться богатством своего словарного запаса в процессе коммуникации, в то время как менее образованный или менее профессиональ-

ный человек будет чаще полагаться на жесты, а не на слова в процессе общения. Чем выше социально-экономическое положение человека, тем менее развита у него жестикуляция и беднее телодвижения.

Педагогу полезно не только использовать жесты и мимику для выразительности и убедительности своей речи. Не менее важно считывать невербальную информацию с внешнего вида своих собеседников (учеников). Например, если 5-летний ребёнок скажет неправду своим родителям, то сразу же после этого прикроет рот одной или обеими руками. Этот жест подскажет родителям, что ребёнок солгал. На протяжении всей жизни человек использует этот жест, когда лжет, меняется только скорость его совершения: когда подросток говорит неправду, рука прикрывает рот почти также как у 5-летнего ребенка, но только пальцы слегка обводят линию губ. Жест становится более утончённым во взрослом возрасте – в последний момент рука уклоняется от рта и рождается жест – прикосновение к носу (рис. 10.1).

Однако если человек прикрывает рот рукой, когда слушает, это означает, что он не доверяет собеседнику или чувствует, что тот его обманывает. Самая удручающая картина для выступающего является вид аудитории, где большинство слушателей держат руки у рта во время его выступления.



Рис. 10.1. Жесты, сопровождающие обман

Открытая ладонь всегда ассоциировалась с искренностью, честностью, преданностью и доверчивостью. В повседневной жизни используют два положения ладони. Первое, когда ладонь протягивается лодочкой и означает жест просящего милостыню (рис. 10.2 а). Второе положение – ладонь развёрнута вниз, и это

сдерживающий или успокаивающий жест (рис. 10.2 б). Когда люди откровенны, они протягивают одну или обе ладони и говорят: «Я буду с вами полностью откровенен». Когда ребёнок обманывает или что-то скрывает, он прячет ладони за спиной. Интересно, что большинство людей не могут говорить неправду, если их ладони открыты. С другой стороны, открытые ладони одного из собеседников также поощряют другого быть более доверчивым и открытым. Вообще сигнал, передаваемый ладонью человека, является одним из наименее заметных, но значительных жестов.

Существует три основных командных жеста ладони (рис. 10.2): *положение ладони вверх, положение ладони вниз и положение указывающего перста.*

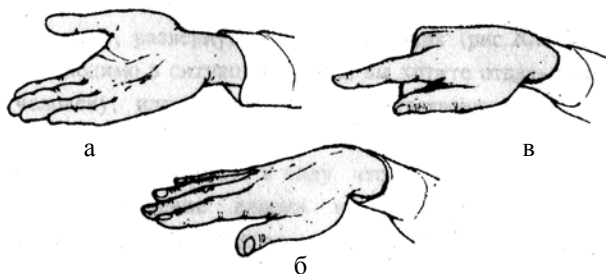


Рис. 10.2. Варианты положения ладони:
а – доверительное положение (ладонь вверх);
б – доминирующее положение (ладонь вниз);
в – агрессивное положение (указывающий перст)

Аллан Пиз приводит такой пример: допустим, нужно попросить кого-либо поднять коробку и переставить её на другое место в комнате. При этом используются одни и те же слова, говорятся они одним тоном и с одинаковым выражением лица. Меняться будет только положение ладони.

Положение открытой ладони вверх (рис. 10.2 а) – это доверительный, не угрожающий, просящий жест. Человек, которого попросили передвинуть коробку, не почувствует никакого давления, и в условиях субординации он воспримет это как просьбу.

Когда ладонь повернута вниз (рис. 10.2 б), в жесте немедленно появится оттенок начальственности. У человека, которому адресовали просьбу, появится ощущение, что он получил приказ передвинуть коробку, и может даже возникнуть чувство враждебности. Например, если это коллега одинакового с вами положения, то он может не выполнить просьбу, но если бы его попросили с другим жестом, когда ладонь смотрит вверх, то он бы это сделал. Если человек, которому адресована просьба, ваш подчиненный, то он выполнит её без возражений, потому что в таком случае вы имеете право использовать этот жест.

В перстоуказующем жесте пальцы руки сжаты в кулак, и вместе с выставленным указательным пальцем вся конфигурация становится похожей на своеобразную дубинку, с помощью которой человека принуждают к подчинению (рис. 10.2 в). Жест «указующего перста» является одним из наиболее раздражающих жестов в процессе речи, особенно если он совпадает по смыслу со сказанными словами. Если есть привычка указывать пальцем, нужно постараться заменить этот жест, изменив положение ладони вверх или вниз лицом.

Проще всего различать *жесты описательные и психологические*. Описательные жесты изображают, иллюстрируют ход мыслей. Они менее нужны, но встречаются часто. Гораздо важнее психологические жесты, выражающие чувства. Например, говоря: «Будьте добры», мы поднимаем кисть руки на уровень груди ладонью кверху, чуть подавая её от себя.

Жесты при общении несут настолько много информации, что их можно разбить на несколько групп:

1. Жесты-иллюстраторы, т.е. образные картины изображения («вот такого размера и конфигураций») или своеобразные движения телом.

2. Жесты-регуляторы, то есть жесты, выражающие отношения говорящего к чему-либо: улыбка, кивок, направление взгляда.

3. Жесты-эмблемы – это своеобразные заменители слов или фраз в общении. Например, сжатые вместе руки по манере рукопожатия означают во многих случаях «здравствуйте», а поднятые над головой – «до свидания».

4. Жесты-адаптеры – это специфические привычки человека, связанные с движением рук: почёсывания, подёргивания отдельных частей тела, перебирания отдельных предметов, находящихся под рукой.

5. Жесты-аффекторы, т.е. жесты, выражающие через движения тела и мышцы лица отдельные эмоции.

При общении часто возникают также и другие виды жестов:

- *жесты оценки*: почёсывание подбородка, вытягивание указательного пальца вдоль щеки, вставание и похаживание;
- *жесты нервозности и неуверенности*: переплетённые пальцы рук, постукивание по столу пальцами;
- *жесты самоконтроля*: руки сведены за спину и одна сжимает другую;
- *жесты ожидания*: потирание ладоней;
- *жесты отрицания*: сложенные руки на груди, скрещенные руки;
- *жесты расположения*: прикладывание руки к груди, прерывистое прикосновение к собеседнику;
- *жесты доминирования*: выставление больших пальцев напоказ, резкие взмахи сверху вниз;
- *жесты неискренности*: прикрытие рукой рта, прикосновение к носу, поворот корпуса в сторону от собеседника.

Практика показывает, что когда люди хотят показать свои чувства, они обращаются к жестикуляции. Особенность этих жестов заключается в следующем: они преувеличивают слабые волнения (усиление движений руками и корпусом) и подавляют сильные волнения (ограничение таких движений). Эти ложные движения, как правило, начинаются с конечностей и заканчиваются на лице.

Педагогу необходимо уметь понимать популярные жесты и пользоваться ими для передачи информации.

Полезными могут оказаться некоторые общие **рекомендации**.

Красивая, выразительная осанка воспитателя выражает внутреннее достоинство личности. Прямая походка, собранность говорят об уверенности педагога в своих силах, знаниях. В то же

время сутулость, опущенная голова, вялые руки свидетельствуют о внутренней слабости человека, его неуверенности в себе.

Преподавателю необходимо выработать манеру правильно стоять перед учащимися на уроке. Все движения и позы должны привлекать учащихся своим изяществом и простотой. Эстетика позы не терпит плохих привычек: покачивания взад-вперёд, переминания с ноги на ногу, привычки держаться за спинку стула, вертеть в руках посторонние предметы, почёсывать голову, потирать нос, дёргать себя за ухо. Жест педагога должен быть органичным и сдержанным, без резких широких взмахов и острых углов. Предпочтительны круглые жесты и скупая жестикуляция. Следует учесть, что жесты, как и другие движения корпуса, чаще всего предупреждают ход высказываемой мысли, а не следуют за ней.

Выработке правильной осанки помогают занятия спортом, а также некоторые специальные приёмы, например: представить себя стоящим на цыпочках или стоящим у стены; очень важен самоконтроль человека, умение взглянуть на себя со стороны и, в первую очередь глазами учащихся.

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

10.4. Мимика

Мимика – это искусство выразить свои мысли, чувства, настроение движением отдельных мышц тела, прежде всего мускулов лица. Особое значение имеет *взгляд*, его длительность и направленность. Взгляд должен быть обращен на собеседника не менее двух третей времени общения. Это говорит о том, что собеседник интересен и привлекателен своему партнеру или же настроен враждебно (в этом случае зрачки будут сужены). Если же продолжительность взгляда меньше одной трети всего времени общения, то создается впечатление, что собеседник нечестен и что-то скрывает.

Принято различать взгляды: *деловой, социальный, светский, интимный, искоса*.

Чтобы отработать *деловой взгляд*, следует представить, что на лбу у собеседника находится треугольник и направить свой взгляд на этот треугольник. *Социальный взгляд* опускается ниже уровня глаз другого человека. В этом случае создается атмосфера социального общения. Глаза при этом тоже смотрят на символический треугольник на лице, расположенный на линии глаз и области рта. *Интимный взгляд* проходит через линию глаз и спускается ниже подбородка на другие части тела собеседника. *Взгляд искоса* используется для передачи интереса или враждебности. Если он сопровождается опущенными вниз бровями, нахмуренным лбом или опущенными уголками рта, он означает подозрительное, враждебное или критическое отношение.

Лоб, брови, рот, глаза, нос, подбородок – эти части лица выражают основные человеческие эмоции: *страдание, гнев, радость, удивление, страх, отвращение, счастье, интерес, печаль*. Причем легче всего распознаются положительные эмоции: радость, любовь, удивление. Труднее воспринимаются отрицательные эмоции: печаль, гнев, отвращение. Наиболее выразительные детали мимики – брови и губы. Например, поднятые брови выражают удивление; сдвинутые – сосредоточенность; неподвижные – спокойствие или равнодушие; находящиеся в движении – восторг.

Научно доказано, что левая сторона лица гораздо чаще выдает эмоции человека. Это вызвано тем, что правое полушарие, контролирующее эмоциональную жизнь человека, отвечает за левую сторону лица. Положительные эмоции отражаются более или менее равномерно на обеих половинах лица, а отрицательные – ярче выражены на левой.

Учащиеся «читают» лицо педагога, угадывая его отношение, настроение, поэтому лицо должно не только выражать, но и скрывать чувства. Нужно показать на лице и в жестах лишь то, что относится к делу, способствует осуществлению учебно-воспитательных задач. Нередко выражение лица и взгляда оказывает на учащихся более сильное воздействие, чем слова. Жесты и мимика, повышая эмоциональную значимость информации, способствуют лучшему её усвоению.

Преподавателю следует внимательно изучить возможности своего лица, уметь пользоваться выразительным взглядом, стремиться избегать чрезмерной динамичности лицевых мускулов и глаз («бегающих глаз»), а также и безжизненной статичности («каменное» лицо).

Взгляд педагога должен быть обращён к детям, создавая визуальный контакт. Надо избегать обращения к стенам, окнам, потолку. Визуальный контакт является техникой, которую необходимо сознательно развивать. При общении с группой нужно стремиться держать в поле зрения всех учащихся.

Дополнительная информация

10.5. Личная территория человека

Педагогу для построения эффективных взаимоотношений с воспитанниками необходимо знать и соблюдать при общении дистанцию, обусловленную размерами личной пространственной территории человека. Эту территорию можно разделить на 4 области (зоны).

1. Внутренняя область (интимная зона) – от 0,15 до 0,5 м. Эту зону человек охраняет больше других, в неё разрешается проникать только близким людям. Это дети, родители, супруги, близкие друзья и родственники.

2. Личная зона (от 0,5 до 1,2 м) – это расстояние, удобное для общения со знакомыми и друзьями, но не самыми близкими, а также на официальных приемах и вечерах.

3. Социальная зона (от 1,2 до 2,8 м) – это наиболее подходящее расстояние для формальных контактов в обществе и на работе, может быть, с людьми более высокого статуса или теми, кого человек знает недостаточно близко.

4. Общественное пространство (более 2,8 м) – большинство людей поддерживает такую дистанцию по отношению к важным персонам или когда приходится разговаривать в аудитории с группой слушателей.

Люди, в том числе и учащиеся, всегда негативно реагируют на вторжение посторонних в свою зону. Если вторжение посторонних людей в личную и социальную зону человек еще может

терпеть, то нарушение границ внутренней области (интимной зоны) вызывает в организме различные физиологические реакции и изменения, приводящие к выбросу адреналина в кровь, и как следствие, состояние боевой готовности. Поэтому, если вы хотите чтобы люди чувствовали себя в вашем обществе уютно, соблюдайте золотое правило: «Держи дистанцию».

Однако здесь необходимо учитывать тот факт, что размеры личного пространства зависят от плотности населения людей в том месте, где они выросли. Для жителей сельской местности размеры личной пространственной территории значительно больше, чем у городских жителей. И поэтому, когда городской житель приближается к сельскому, пытаясь в общении выйти на свою оптимальную дистанцию, он тем самым вторгается в личную зону собеседника, вызывая у него дискомфорт.

10.6. Жесты, о которых полезно знать педагогу

При общении с коллегами, с администрацией, а также с родителями учащихся педагогу нужно ориентироваться в том, как внутренне настроены его собеседники. По словам А. Пиза, жесты могут показать то, о чем еще думает собеседник, но еще не произнес вслух. И если вы предпримете действия, до того как собеседник вынес свое решение, то у вас значительно больше шансов склонить его к своей точке зрения, нежели после того, как он озвучит его. Потому что в 80% случаев, после того как человек выражает свое окончательное мнение вслух, он уже не меняет своего решения. О том, как внутренне настроен ваш собеседник, можно судить по серии жестов с его стороны.

Сцепленные пальцы рук. С первого взгляда это может показаться доверительным жестом, поскольку когда люди прибегают к нему, они улыбаются и чувствуют себя счастливыми. Однако наблюдения, проведенные рядом исследователей, позволили заключить, что этот жест обозначает разочарование и желание человека скрыть свое отрицательное отношение к собеседнику. Существует определенная зависимость между положением рук и силой негативного чувства. Если у человека руки подняты (рис. 10.3 а), то с ним гораздо труднее будет договориться, чем с человеком, у которого сцепленные руки лежат на

столе (рис. 10.3 б). Для расслабления этого жеста нужно принять ряд действий, позволяющих человеку вытянуть руки вперед и обнажить ладони, иначе в общении может присутствовать враждебная нотка.



Рис. 10.3. Различные варианты сцепленных пальцев рук

Закладывание рук за спину. Жест «руки в замок за спиной» (рис. 10.4 а) считается жестом уверенного в себе человека с чувством превосходства над другими. Он позволяет человеку с бессознательным бесстрашием открывать свои ранимые области тела, такие как желудок, сердце, горло. Эксперименты, проведенные А. Пизом, показали, что если в особо стрессовых ситуациях принять такую позу, то человек почувствует себя менее напряженным, более уверенным и даже властным.

Жест «закладывание рук за спину с захватом запястья» (рис. 10.4 б) свидетельствует о том, что человек расстроен, нервничает и пытается взять себя в руки. В этом случае одна рука захватывает запястье так крепко, как будто она пытается удержать ее от нанесения удара. Интересно, что чем более сердит человек, тем выше передвигается его рука по спине. Например, человек на рисунке 10.4 в проявляет большее усилие для самоконтроля, чем человек на рисунке 10.4 б, потому что его рука захватывает уже локоть, а не просто кисть руки. Именно от этого жеста пошло выражение «Возьми себя в руки!». Если этот жест заменить на жест «руки в замок за спиной» (рис. 10.4 а), то появится чувство успокоения и уверенности в себе.

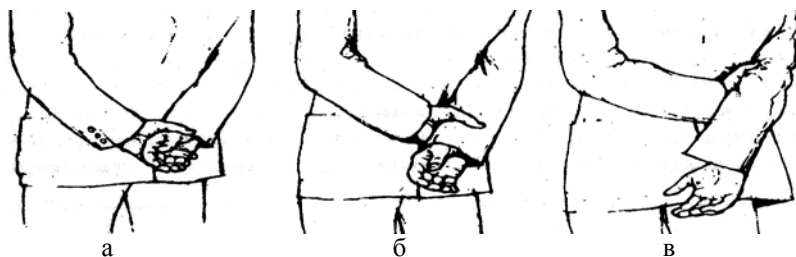


Рис. 10.4. Жесты с закладыванием рук за спину:
 а – жест, выражающий уверенность и превосходство;
 б – жест с захватом запястья; в – жест с захватыванием локтя

Жесты оценивания и принятия решений. Хорошим лектором считается тот, кто инстинктивно чувствует, когда его аудитория заинтересована в сообщении, а когда она потеряла интерес. Каждому менеджеру знакомо неприятное чувство, возникающее, когда покупатель присутствует на презентации товара, не говоря ни слова, а только наблюдает. В данном случае оценить его позицию можно по ряду жестов, связанных с положением руки у головы.

Когда слушатель начинает подставлять руку для того, чтобы опереть на нее голову, это верный признак того, что ему стало скучно. Степень наскучивания соотносится с выраженностью использования руки как опоры. Предельная скука и отсутствие интереса видны, когда голова полностью лежит на руке. Вместе со скукой человек может выражать и нетерпение, которое проявляется через постукивание пальцами по столу. Если в ходе лекции преподаватель замечает эти сигналы, нужно отвлечь человека и увлечь его лекцией, иначе он может «заразить» других. Если же вся аудитория проявляет признаки скуки и нетерпения, это подсказывает лектору, что ему пора заканчивать свою речь.

Человек принимает оценочную позу, когда он подпирает щеку сжатыми в кулак пальцами, а указательный палец упирается в висок (рис. 10.5 б). Если он теряет интерес, но из вежливости хочет выглядеть заинтересованным, его поза слегка изменится так, что голова будет опираться на основание ладони (рис. 10.5 а).

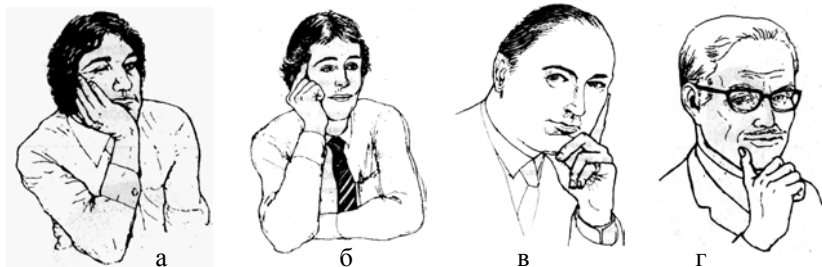


Рис. 10.5. Жесты оценивания и принятия решений:
 а – скука; б – заинтересованность и оценивание;
 в – критическая оценка; г – принятие решения

Настоящий интерес проявляется, когда рука, находясь под щекой, не служит опорой для головы. Когда указательный палец направлен вертикально к виску, и большой палец поддерживает подбородок, это указывает на то, что слушатель негативно или критически относится к лектору или к предмету его сообщения (рис. 10.5 в). Часто указательный палец может потирать или натягивать веко по мере того, как негативные мысли сгущаются. Чем дольше сохраняет человек эти жесты, тем дольше сохранится его критическое отношение. Чтобы отвлечь собеседника от негативных мыслей, нужно изменить его позу, например, дать что-либо в руки.

Жест «поглаживание подбородка» (рис. 10.5 г) означает, что человек пытается принять решение. В данном случае нужно подождать, пока человек принимает решение, внимательно наблюдая за последующими жестами. Если после этого жеста человек скрестит руки на груди и закинет ногу на ногу, это свидетельствует о невербальном отрицательном ответе. Если вслед за поглаживанием подбородка человек подаст корпус вперед, оставив одну ногу назад, а руки оставит на коленях, это свидетельствует о его готовности к действиям.

Жесты психологической защиты. Укрытие за какой-нибудь перегородкой есть естественная реакция человека, которую он усваивает еще в раннем детстве для самосохранения. Ребенок прячется за столом, мебелью, как только оказывается в опасной

ситуации. В шестилетнем возрасте дети уже научились складывать руки и тесно переплести их у себя на груди при любых признаках опасности. В подростковом возрасте этот жест становится менее явным. Взрослея, люди стали так искусно применять этот жест, что его очевидность стала незаметной для окружающих. Помещая одну или обе руки у себя на груди, человек образует барьер, это свидетельствует, что он нервничает и принимает критическую позицию.

Исследования, проведенные по изучению этого жеста, дали интересные результаты. Группу студентов попросили посетить ряд лекций и во время лекций сидеть расслабленно и непринужденно, не закидывая ногу за ногу и не скрещивая рук на груди. В конце лекции был проведен тест на усвоение и запоминание материала, а также регистрировалось отношение студентов к лектору. Вторая группа студентов проделала то же самое, только они слушали лекции со скрещенными, крепко сжатыми руками. Результаты показали, что вторая группа усвоила на 38% информации меньше, чем первая. У второй группы мнение о лекторе и самой лекции было более критическим.

Эти исследования показывают, что, когда слушающий скрещивает руки на груди, у него не только складывается отрицательное отношение к выступающему, но он, к тому же, обращает меньше внимания на то, что он слышит. Поэтому все учебные центры должны в аудиториях иметь стулья с подлокотниками, что позволит обучаемым сидеть с нескрещенными на груди руками.

Многие люди утверждают, что у них привычка складывать руки на груди, потому что это удобная поза. Любой жест будет удобным, если он соответствует настроению человека и если у него нервное, критически-настроенное состояние, этот жест покажется ему очень удобным.

Типичное, стандартное скрещивание рук является универсальным жестом, почти повсюду обозначающим оборонное или негативное состояние человека, проделывающего этот жест (рис. 10.6 а). Когда при беседе с глазу на глаз видно, что собеседник скрещивает руки на груди, следует сделать вывод, что было сказано что-то, с чем собеседник не согласен. Несмотря на то, что на словах он будет выражать согласие. В этот момент

нужно выяснить причину жеста и побудить человека занять более располагающую позу. До тех пор, пока человек будет держать руки скрещенными на груди, он будет сохранять отрицательное расположение. Простой способ заставить человека разомкнуть руки – это дать ему в руки любой предмет, беря который он вытянет руки вперед. Тем самым он примет более открытое положение, и его отношение изменится.

Замаскированные жесты (рис. 10.6 б) являются очень утонченными жестами, к которым прибегают люди, постоянно находящиеся в центре внимания. Но в любом случае расположение руки поперек тела свидетельствует о том, что человек пытается скрыть взволнованность и нервозность.

Перекрещивание ног тоже является защитным барьером, однако он свидетельствует о менее негативном настрое человека, чем скрещивание рук (рис. 10.6 в, г).

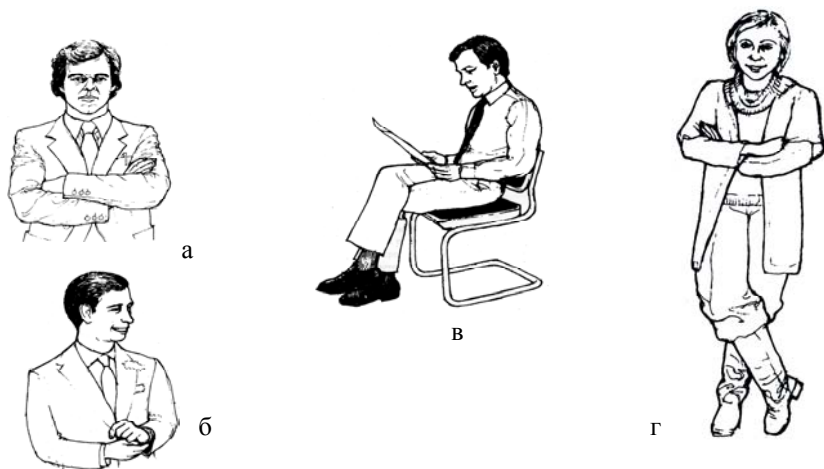


Рис. 10.6. Жесты психологической защиты:

а – стандартный жест (скрещенные руки на груди);

б – замаскированный жест психологической защиты;

в – барьер в виде скрещенных ног; г – защитная поза в положении стоя

Жесты открытости. В заключение необходимо упомянуть о жестах, свидетельствующих о честности, открытости и позитив-

ном настроении человека. Особенно полезна такая информация педагогам для установления эмоциональных контактов с учащимися. На рисунке 10.7 а приведен типичный пример совокупности жестов открытости. Ладони человека полностью раскрыты и развернуты в сторону собеседника, поза покорного подчинения, пальцы ладони расставлены, голова находится в нейтральном положении, руки и ноги раздвинуты.

На рисунке 10.7 б изображены собеседники, находящиеся в открытой позе по отношению друг к другу – руки разомкнуты, и одна рука свободно жестикулирует, она может пойти на бедро или в карман. Ноги расставлены таким образом, что одна из них указывает на человека, который интересен, ладони раскрыты, корпус немного наклонен к собеседнику.



Рис. 10.7. Жесты открытости:
а – человек полностью открыт для собеседника;
б – открытое общение двух людей

Вопросы и задания для обсуждения. Упражнения

1. Приведите примеры жестов: описательных и психологических. Продемонстрируйте их.
2. Перескажите отрывок текста, сопровождая рассказ жестами и мимикой.
3. Подготовьте сообщения по тексту дополнительной информации о жестах, мимике.
4. Подберите образцы (рисунки, фотографии) эстетически выразительной одежды учителя с разным целевым назначением (урок, экскурсия, внеклассные мероприятия). Обоснуйте выбор.

5. Упражнения на формирование умений организации внешнего вида в заданных ситуациях.

5.1. Вход преподавателя в класс. Приветствие. Представление, знакомство с классом.

5.2. Вход преподавателя в класс. Приветствие. Неожиданный стук в дверь. Импровизация действий педагога.

5.3. Вход преподавателя в класс. Приветствие. Начать рассказ следует так: «Ребята, я хочу рассказать вам...» Это может быть рассказ о преподаваемом предмете, об интересном, значимом событии. Задача рассказчика – привлечь внимание учащихся к рассказу, установить контакт с аудиторией, продумать организацию своего внешнего вида.

5.4. Проверка домашнего задания на уроке: развёрнутый ответ учащегося у доски; преподаватель слушает, сидя за рабочим столом, комментирует ответ и мотивирует отметку.

6. Упражнения на осознание своего невербального поведения. Развитие умений педагогически целесообразно выражать свое отношение с помощью невербальных средств общения.

6.1. «Приветствие». Поприветствовать невербально (рукопожатием и др.) товарищей, двигаясь по кругу и передавая индивидуальное отношение. Анализ строится на соответствии замысла и восприятия действий.

6.2. «Передаём предметы». Невербально передать по кругу воображаемый предмет. Тот, кому это передаётся, должен соответственно принять его и передать далее. В процессе анализа обращается внимание на то, что распознавание и адекватная реакция зависят от открытости личности, её воображения, эмоционального настроения.

6.3. «Задуманное слово». Группа делится на две подгруппы. Каждая задумывает слово, обозначающее предмет или абстрактное понятие (что сложнее для игры). Поочередно представители подгрупп невербально представляют это слово противоположной подгруппе. Те имеют право называть варианты ответов, а рассказчик невербально соглашается с ходом их мысли или отрицает ответ, чтобы играющие изменили направление поиска.

Эта игра позволяет рассмотреть средства невербального поведения, которыми пользуется студент, и в какой-то мере понять его манеру невербального общения.

6.4. «Окно». Встаньте друг против друга. Вообразите, что вас с вашим партнёром разделяет окно с таким толстым стеклом, что попытки кричать бесполезны: партнёр не услышит вас. Однако вам необходимо сообщить ему очень важную вещь. Что делать? Не договариваясь с партнёром о содержании разговора, попробуйте передать через стекло всё, что вам нужно, и получить ответ.

При выполнении этих упражнений важно, чтобы студенты не разыгрывали роли передающего информацию, а действительно пытались выполнить задание, содержание которого составляло бы для них актуальный интерес. Важно также обратить внимание на влияние эмоционального настроения, личного отношения для передачи информации.

7. Развитие понимания психического состояния личности.

7.1. «Зеркало». Упражнение направлено на развитие умения чувствовать другого, т.е. эмпатии, с помощью переноса на себя внешнего рисунка поведения партнёра.

Студенты работают в парах. Один из них ведущий. Его задача – мысленно размышлять по поводу выбранной ситуации. Вторым является его отражением, т.е. повторяет все движения стоящего перед ним человека. Зеркало отражает не только изменение положения рук, ног, туловища, головы человека, но и его чувства, мельчайшие перемены в его настроении. Для того чтобы воспроизвести малейшее действие, студент должен понять, в каком настроении тот человек, почему он совершает действие. Попытка позволяет проникнуть в духовный мир человека, наиболее точно отразить внешний рисунок поведения.

8. Развитие основ мимической и пантомимической выразительности.

8.1. «Войди в круг». Все стоят в кругу. Один вне его. С помощью невербальных средств надо попытаться войти в него. Упражнение выполняется быстро, возможность испробовать предлагается всем.

8.2. «Чувство, с которым я пришёл на занятие». Можно продемонстрировать действительные чувства, вызванные ожиданием данного занятия или проиграть предложенные варианты (любопытство, интерес, радость, настороженность, скука и т.д.).

8.3. Начало урока. Вы за столом. Открывается дверь. Смотрите на вошедшего:

- требовательно: «Быстрее садитесь»;
- удивлённо: «Не ожидал»;
- с досадой: «Отвлекаешь»;
- спрашивая: «Что-нибудь случилось?»;
- укоризненно: «Мешаешь работать»;
- радостно: «Наконец-то» и т.д.

8.4. Вы вызываете учащегося. Он заявляет: «Я не выполнил задание». Ваша реакция:

- сочувствую: «Понимаю, как тебе неприятно»;
- осуждаю: «Это недопустимо!»;
- жду: «Что будет дальше, чем объяснит?»;
- готов заступиться: «Да, тебе помешало отсутствие по болезни»;
- удивлен: «Не ожидал такого от тебя»;
- удивлен: «Это уже в который раз!»;
- безразлично: «Меня это не трогает».

8.5. Вы пишете на доске. Учащиеся должны писать вместе с Вами в тетрадях одновременно. «Вдруг» раздаётся какой-то «шум», оборачиваетесь, выражая:

- удивление: «Что случилось?»;
- осуждение: «Кто ещё не начал работать?»;
- требование: «Да перестаньте же, пора успокоиться»;
- выжидание: «Я жду тишины»;
- гнев: «Тихо! Нельзя шуметь, когда все работают»;
- страдание: «Как можно шуметь, когда здесь у нас важное дело?!».

8.6. Контрольная работа. Вы за столом. Видите, как учащийся пытается воспользоваться шпаргалкой. Ваши взгляды встречаются. Ваш взгляд:

- с укоризной;
- с настойчивым запретом;
- с лукавым сочувствием;
- с безмерным удивлением;
- с ожиданием дальнейших действий;
- с гневом и т.д.

8.7. Учащийся у доски. Выполнил задание. Ваша реакция:

- спокойная: «Всё правильно»;
- радостная: «Молодец!»;
- весёлое удовлетворение;
- приятное удивление такому прекрасному результату;
- удивление: «Ты уверен, что у тебя всё правильно?»;
- огорчение и осуждение;
- жёсткое осуждение;
- сочувствие, но ироническое осуждение;
- сарказм: «Прекрасно!».

8.8. «Индивидуальная передача информации». Часть студентов получают задания на карточках и выполняют их индивидуально. Остальные студенты, не зная содержания карточки, расшифровывают поведение товарища. Таким образом, это упражнение комплексное, включает в себя умение выражать и читать эмоциональную реакцию. Задания на карточках:

«Вы входите в класс. Вас встречают организованно. Вы удовлетворены началом урока».

«Вы входите в класс. Здесь шум, крик. Вы не ожидали этого и очень удивлены».

«Вы входите в класс. Это любимый ваш коллектив. Вы ждёте интересного урока».

«Вы входите в класс. Вам пока ещё трудно в нём работать. Вы должны сразу же организовать ребят».

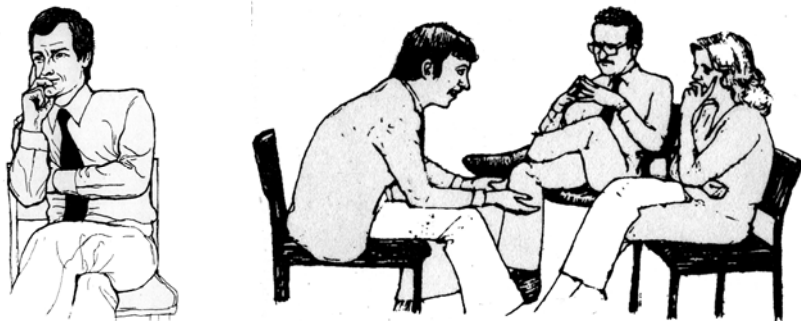
«Вы пришли в класс сказать, что преподаватель болен и урок отменяется».

«Вы пришли сообщить поздравительную телеграмму».

«Идёт самостоятельная работа. Вы проходите по рядам, наблюдая, как ученики работают. Они хорошо работают».

«Вы проходите по рядам. Один из учеников сегодня работает лучше, чем всегда. Отметьте, чтобы он это видел».

8.9. «Проверка знаний». Педагог слушает ответ у доски и одновременно осуществляет непрерывное педагогическое общение со всем классом. Он стремится невербальными средствами, не мешая отвечающему, подключить к размышлению над ответом всех остальных учащихся. Продемонстрируйте, как преподаватель реагирует на отвлечение от материала урока? Это и удивление, и строгий взгляд, и выражение повышенной заинтересованности ответом, и порицание.



9. Толкование жестов. Рассмотрите и проанализируйте состояние людей, изображенных на рисунке.

Выходной контроль

1. Цвет, рисунок и покрой одежды учителя влияет на:
 - а) внимание и поведение учеников;
 - б) получаемые знания;
 - в) посещаемость занятий;
 - г) эстетические вкусы.
2. Что изучает пантомимика?
 - а) жестовые движения отдельных частей тела;
 - б) движение отдельных мышц тела;
 - в) моторику всего тела;
 - г) движения мышц лица.
3. В наибольшей степени люди выражают свои чувства при помощи:
 - а) жестикуляции;
 - б) выразительности взглядов;
 - в) чрезмерного общения;
 - г) замыкания в себя.
4. При изложении материала для учителя предпочтительно:
 - а) круглые жесты и развитая жестикуляция;
 - б) круглые жесты и скупая жестикуляция;
 - в) резкие жесты и скупая жестикуляция;
 - г) ничем не сопровождать читаемый материал, жестикуляция мешает восприятию.

5. При длительном общении собеседники должны обмениваться взглядами в течении:

- а) всего времени общения;
- б) 2/3 времени;
- в) 1/2 времени;
- г) 1/3 времени.

6. Выберите правильные определения для пантомимики и мимики:

- а) искусство выражать свои мысли при помощи движений мускулов лица – это...
- б) движение тела, рук, ног – это...

Список рекомендуемой литературы

1. Учителю о педагогической технике / под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

2. Пиз, А. Язык жестов / А. Пиз. – Воронеж: МОДЭК, 1992. – 218 с.

3. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

4. Ильев, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока: учебное пособие для студентов пединститутов, учителей лицеев, колледжей, гимназий и средних школ / В.А. Ильев. – М.: Аспектпресс, 1993. – 127 с.

5. Ершов, П.М. Общение на уроке, или режессура поведения учителя / П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 336 с.

6. Губанова, М.И. Педагогическая техника: учебное пособие / М.И. Губанова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. – 67 с.

ТЕМА 11. МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА В УПРАВЛЕНИИ СОБОЙ. ОСНОВЫ ТЕХНИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Цели. Сформировать представления о способах создания рабочего самочувствия, ознакомиться с элементами аутогенной тренировки. Осознать особенности своего невербального поведения, экспрессии психического состояния личности. Воспитать потребности заниматься психофизической саморегуляцией. Научиться элементарным приемам релаксации: физического и психического расслабления.

Входной контроль

1. Предложите способы саморегуляции самочувствия педагогов.
2. Назовите основные приёмы самовнушения.
3. Дайте характеристики компонентов внешнего облика педагога, влияющих на восприятие его личности учениками: осанки, походки, позы, жестов, одежды.
4. Какова роль невербальных средств в общении?
5. Составьте перечень основных эмоциональных состояний.
6. Дайте определения понятий: рабочее самочувствие учителя, саморегуляция, релаксация, самовнушение, аутогенная тренировка, мажор, невербальные средства общения, экспрессия, внутреннее и внешнее самочувствие педагога. При затруднениях можно пользоваться словарями.

Информационный блок

11.1. Управление эмоциональным состоянием

Публичный характер общения начинающего педагога с классом, как правило, вызывает у него «мышечные зажимы», чувство неуверенности, страха, скованности. Деятельность под пристальным взглядом старших педагогов, учащихся, родителей, т.е. действие «на виду», отражается на стройности мыслей мо-

лодого преподавателя. Изменяется состояние его голосового аппарата, физическое самочувствие (ноги деревенеют, руки, как палки), психическое состояние (страшно быть смешным, казаться неумелым). Всё это требует знаний и умений осуществлять психофизическую настройку на предстоящее занятие, управлять своим эмоциональным состоянием во время общения.

Среди важнейших способов саморегуляции можно выделить следующие способы:

- **воспитание доброжелательности и оптимизма;**
- **контроль своего поведения** (регуляция мышечного напряжения, темпа движения, речи, дыхания);
- **разрядка в деятельности** (трудотерапия, музыкотерапия, библиотерапия, юмор, имитационная игра);
- **самовнушение.**

Особая группа способов основана на **контроле над деятельностью организма**. Глубину эмоциональных переживаний можно изменять, влияя на их внешнее проявление, так как элементарный контроль за соматическими и вегетативными проявлениями эмоций ведёт к их самокоррекции. Можно направить контроль на тонус мимической, скелетной мускулатуры, темп речи, дыхание и т.п.

Молодому преподавателю, готовящемуся к предстоящему уроку и ощущающему состояние неуверенности, страха перед аудиторией, желательно провести сеанс релаксации, добиваясь психического и физического расслабления. **Аутогенная тренировка (психическая саморегуляция)** – это своеобразная психофизическая гимнастика, которая должна стать частью «педагогического туалета» наряду с дыхательной и артикуляционной зарядкой. Психическая саморегуляция включает **релаксацию** (состояние расслабления) и **самовнушение** с целью формирования профессионально необходимых качеств. Для этого в «позе кучера» (см. упражнения) с помощью специальных формул нужно вызвать ощущение тяжести и тепла в конечностях, мышечного расслабления, покоя. Затем, внушая себе заданное состояние и воображая соответствующие установки, полезно произнести формулы такого характера:

«Я спокоен. Я уверенно веду урок. Ребята слушают меня. Чувствую себя на уроке раскованно. Я хорошо подготовлен к

уроку. Урок интересный. Ребятам всех знаю и вижу. Я хорошо проведу урок. Детям интересно со мной. Я уверен, полон сил. Я хорошо владею собой. Настроение бодрое, хорошее. Учить интересно. Ученики уважают меня, слушают и выполняют мои требования. Мне нравится работать на уроке. Я – учитель».

Так как эмоциональное напряжение сопровождается напряжением мышц, то регулировать самочувствие можно, **снижая мышечное напряжение**. Чтобы лучше ощутить состояние расслабления, следует тренироваться в напряжении отдельных групп мышц и последующем их расслаблении.

Нужно знать, напряжение каких мышц вызывает та или иная эмоциональная реакция. Так, при эмоции страха в наибольшей мере напрягаются артикулярные и затылочные мышцы, на расслабление их и нужно обратить внимание, испытывая это состояние.

Яркое представление о каком-либо объекте способно вызвать соответствующие объекту ощущения и реакцию организма. Например, сильное волнение можно снять, если представить себя (желательно несколько раз) отвечающим на экзамене без волнения. Конечно, это трудно и не всегда удаётся, в таком случае могут помочь сюжетные представления на цветном фоне: луг, речка, море, гладь воды.

Наряду с мышечной скованностью эмоциональное возбуждение может проявиться в возрастании темпа движений и речи, суетливости.

Так как наше дыхание и эмоциональное состояние взаимосвязаны, то контроль и регуляция первого могут способствовать саморегуляции второго. Наблюдения показывают, как меняется дыхание в эмоциональных состояниях: ровное дыхание спящего, глубокое у задумавшегося, учащенное у волнующегося, «раздутые ноздри» у гневающегося.

Вдох при диафрагмальном дыхании производится через нос. Вначале воздухом при расслаблении и слегка опущенных плечах наполняются нижние отделы легких, живот при этом всё более и более выпячивается. Затем вдохом последовательно поднимаются грудная клетка, плечи и ключицы. Полный выдох выполняется в той же последовательности: постепенно втягива-

ется живот, опускаются грудная клетка, плечи, ключицы. Это стабилизирует эмоциональное состояние.

Между выражением лица и психическим состоянием существует прочная обратная связь, внешнее выражение расслабленности и покоя влечёт за собой соответствующие изменения состояния.

Основные формулы: **«Я расслабляюсь». «Полный физический покой». «Покой, полный физический покой; я расслабляюсь; мышцы шеи расслаблены; плечи расслаблены (плечи опускаются); мышцы рук расслаблены: предплечья, кисти рук...; руки кажутся плетями, брошенными на колени; мышцы спины расслаблены; живот расслаблен».**

Круг внимания медленно скользит по телу, проверяя, все ли мышечные зажимы убраны, опускается по мышцам ног: **«ноги расслаблены: расслабляются бёдра, раскрепощаются коленные суставы, расслабляются мышцы голени, стопы...; каждый мой мускул расслаблен и вял; покой, полный физический покой».**

С помощью самоприказов и представлений можно внушить себе состояние полного физического покоя, воздействуя через сознание на подсознание.

В момент расслабления полезно вообразить картину отдыха на пляже (в саду...): **«Я отдыхаю, мне приятно состояние полного физического покоя».**

На фоне общего физического расслабления можно с помощью самоприказов и представлений внушить себе состояние полного психического покоя. Для этого используются такие формулы: **«Полный психический покой». «Покой, как одеялом, укутывает меня».**

Выход из состояния релаксации идет следующим способом. Следует считать до 10 и на каждый второй счет подавать команды (самоприказы): **«раз, два – вы хорошо отдохнули; три, четыре – тяжесть правой руки прошла; пять, шесть – бодрость во всём теле; семь, восемь – настроение бодрое; девять, десять – открыть глаза и улыбнуться».**

Энергично выдается команда: **«Потянитесь, сядьте прямо! Сплетите пальцы рук перед собой! Выверните кисти ладонями наружу. С полным вдохом поднимите руки со сплетен-**

ными пальцами над головой. С резким выдохом опустите руки». Это упражнение повторяется 2-3 раза.

В специальной литературе рекомендуются примерные программы самовнушения.

Для оптимизации настроения: *«Я собран и уравновешен; у меня приподнятое, радостное настроение; я хочу быть активным и бодрым; я активен и бодр; я хочу (могу, буду) чувствовать энергию и бодрость; я жизнерадостен и полон сил; я оптимист».*

Для отдыха: *«Я спокоен, я совершенно спокоен; я хорошо отдыхаю и набираюсь сил; отдыхает каждая клеточка моего организма; отдыхает каждый мускул; отдыхает каждый нерв; свежесть и бодрость наполняют меня; я собран и внимателен; впереди плодотворный день; я отдыхаю».*

Для самонастройки на предстоящий экзамен: *«Я чувствую себя уверенно; настроение приподнятое; голова ясная; я совершенно спокоен; я собран; мыслю чётко; я хочу (могу, буду) отвечать легко, чётко, ясно».*

Для настройки на профессиональный стиль поведения на уроке, преодоление неуверенности, скованности в общении с классом: *«Я совершенно спокоен; я вхожу в класс уверенно; чувствую себя на уроке свободно и раскованно; владею собой; мой голос звучит ровно, уверенно; я могу хорошо провести урок; настроение бодрое; мне самому интересно на уроке; мне интересно учить ребят; мне есть что рассказать детям; я спокоен и уверен в себе».*

Следует руководствоваться следующими правилами:

- формула должна быть чёткой и лаконичной;
- формула не должна содержать отрицательной части «не»;
- обязательно соблюдение последовательности формул: «хочу – могу – буду – есть». Например, *«я хочу быть спокойным и уверенным, я могу быть спокойным и уверенным, я буду спокойным и уверенным, я спокоен и уверен!».*

Таким образом, с помощью специальных упражнений формируются следующие умения:

- выбирать и использовать различные способы саморегуляции сообразно ситуации и индивидуальным особенностям;
- снимать мышечные зажимы;

- концентрировать внимание на разных группах мышц;
- составлять формулу самовнушения;
- управлять рабочим самочувствием в процессе начального этапа общения.

Рекомендуют для начинающего преподавателя и такие полезные **упражнения**.

Контроль и коррекция позы. Перед зеркалом примите позы, характерные для вас; проделайте различные движения (рук, ног, головы, тела), которые свойственны вам при общении. Проанализируйте особенности своей осанки, жестов, положения корпуса – насколько они уместны, выразительны, эстетичны. Отметьте, над чем нужно поработать, чтобы добиться эстетики позы.

Рабочая поза, характерная для учителя на уроке (работайте перед зеркалом). Ноги поставьте на небольшом расстоянии между носками, одну ногу выдвиньте вперёд; сделайте упор на одну ногу несколько сильнее, чем на другую. Плечи расправьте, снимите мышечные «зажимы». Осанка прямая, нижняя часть живота подтянута. Шея держится вертикально, подбородок приподнят. В руке – раскрытая книга.

Внимательно осмотрите себя (осанка, выражение лица, положение тела). В занятой позе сделайте шаг назад, потом вперёд, влево, вправо. Повторите эти движения, но в процессе чтения, импровизированного рассказа. Следите за ритмичностью ваших движений, стремитесь к естественности мимики, жестов.

Упражнения и задания

1. Регуляция своего самочувствия. Снятие мышечного напряжения.

Так как эмоциональное напряжение сопровождается напряжением мышц, то регулировать самочувствие можно, снимая мышечное напряжение.

1.1. *Расслабление и напряжение мышц руки.* Встаньте прямо, поднимите руки вперёд, пальцы сожмите в кулак, одновременно напрягая мышцы кисти, предплечья, плеча (3-4 секунды). Не забудьте при этом о мысленном действии (хотите быть сильным, крепким, ваши мышцы сильно напряжены). А теперь расслабьтесь: руки свободно падают вниз, совершая маятниковообразные движения.

1.2. *Использование слов для релаксации.* Концентрируем внимание и даём самоприказы: **«Внимание на руки! Мои пальцы расслаблены... Мои пальцы и кисти расслаблены... Мои предплечья и плечи расслаблены... Моё лицо спокойно и неподвижно...».**

Нужно знать, напряжение каких мышц вызывает та или иная эмоциональная реакция. Так, при эмоции страха в наибольшей мере напрягаются артикулярные и затылочные мышцы, на расслабление их и нужно обратить внимание, испытывая это состояние.

1.3. *Контроль и регуляция темпа движения и речи.* Наряду с мышечной скованностью эмоциональное возбуждение может проявиться в возрастании темпа движений и речи, суетливости. Избежать этого помогут следующие задания:

а) плавно и медленно сжимать и разжимать пальцы рук, плавно и медленно переводить взгляд с одного предмета на другой, также писать, идти, говорить;

б) использовать в тренировке чередование быстрого и медленного, резкого и плавного темпа. Например, 2-3 мин. быстро и резко переключать бумаги на столе, имитируя суетливость и нервозность. Далее опять медленно и т.д. Также читать отрывки хорошо знакомых произведений.

Эти упражнения, построенные на темповом контрасте, помогают регулировать эмоциональное состояние, поскольку оно оптимизируется под влиянием размеренного и частого ритма.

1.4. *Использование библиотерапии.* Прочитать стихотворение, прозу. Обсудить, какие чувства вызывает данное произведение.

1.5. *Использование музыки в сочетании со зрительными образами.* Просмотреть слайдовую программу на музыкальном фоне. После просмотра описать своё состояние.

1.6. *Имитационная игра.* Войти в класс в образе завуча, директора. Проследить, как меняется внутренний настрой.

2. Снятие мышечного напряжения и внушение в состояние релаксации.

2.1. *Поза релаксации (поза кучера).* Необходимо сесть на стул, наклонить туловище немного вперёд, слегка согнуть спину, опустить голову на грудь, бедра расправить под прямым углом друг к другу. Предплечья свободно лежат на бёдрах, кисти рук свободно свисают. Мышцы максимально расслаблены. Глаза закрыты. Поза напоминает положение уставшего кучера на

дрожках. Мысленным взором «пробежаться» по всем мышцам тела, проверяя, достаточно ли они расслаблены. Начинать нужно с мышц лица, с освоения «маски» релаксации.

2.2. *Тяжесть правой руки.* Цель – добиться максимального расслабления мышц, а для этого необходимо научиться вызывать ощущение мышечной тяжести в правой руке (потом во всём теле). Основная формула: **«Правая рука тяжёлая»**. Подаются команды (самоприказы): **«моя рука тяжёлая; я чувствую тяжесть в правой руке; кончики пальцев тяжёлые; кисть правой руки тяжёлая»**.

Можно использовать следующие образные представления: **«рука наливается свинцом и постепенно тяжелеет; правая рука тяжело давит на колено; я чувствую тяжесть в предплечье, в плече; вся правая рука тяжёлая»**.

Это упражнение еще раз демонстрирует, как с помощью самоприказов и представлений можно внушить себе самые разные состояния.

3. Контроль и коррекция осанки, позы, походки.

3.1. Встаньте у стены и плотно прикоснитесь к ней спиной. Ноги сомкните, руки опустите, голова должна касаться стены. Если ваша ладонь не проходит между поясницей и стеной, то осанка хорошая. В ином случае (большой зазор) слабый брюшной пресс и живот оттягивает позвоночник вперёд. Чтобы укрепить мышцы спины и пресс, необходимо 2-3 раза в день (перед едой) вставать к стене так, как описано выше. Чтобы не было большого зазора (больше 4 см) между стеной и поясницей, втяните живот, а если есть склонность сутулиться, согните руки так, чтобы пальцы рук касались плеч, а локти – туловища (при этом зазор между стеной и поясницей не должен увеличиваться). Упражнения выполняются 1-3 мин. Дыхание свободное. Закончив упражнение, пройдитесь по комнате, потряхивая по очереди руками и ногами. Затем пройдитесь с хорошей осанкой (как будто стоите у стены).

3.2. Попробуйте несколько раз сесть за стол и встать, сделав это бесшумно, легко, без опоры на руки. Обратите внимание на правильный выбор точки опоры для ног.

3.3. Встаньте из-за стола и поменяйтесь местами с товарищем, сидящим рядом. Сделайте это бесшумно, аккуратно, используя минимум целесообразных и естественных движений. Обратите при этом внимание на осанку; снимите напряжение, если оно появилось.

Выходной контроль

1. Контроль педагогом своего поведения – это один из способов:

- а) привлечения внимания;
- б) самовнушения;
- в) физического расслабления;
- г) саморегуляции.

2. Какие формулы самовнушения являются правильными?

- а) я здоров, у меня не болит голова;
- б) у меня не должна болеть голова, я здоров;
- в) я здоров, моя голова светлая и ясная, я смогу решить эту задачу.

3. Какое дыхание соответствует эмоциональному состоянию задумавшегося человека?

- а) ровное;
- б) глубокое;
- в) учащенное;
- г) прерывистое.

Список рекомендуемой литературы

1. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.

2. Леви, В.Л. Искусство быть собой / В.Л. Леви. – М.: Знание, 1977. – 208 с.

3. Губанова, М.И. Педагогическая техника: учебное пособие / М.И. Губанова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. – 67 с.

4. Булатова, О.С. Педагогический артистизм: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.

5. Булатова, О.С. Искусство современного урока: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2006. – 256 с.

6. Основы педагогического мастерства: учебное пособие / под ред. И.А. Зазюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

ТЕМА 12. ОСНОВЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СИСТЕМА К.С. СТАНИСЛАВСКОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цели. Опираясь на принципы системы К.С. Станиславского, научиться анализировать педагогическое действие в учебно-воспитательном процессе, использовать способы отбора и систематизации учебного материала на основе выделения сверхзадачи, сквозного действия, композиции. Создание условий для воспитания режиссерских способностей, развития педагогических умений эмоционального воздействия на учащихся, мобилизации их внимания.

Входной контроль

1. Вспомните, какие мышцы реагируют на проявление эмоции страха?
2. Подумайте, как при помощи дыхания можно изобразить спящего человека?
3. Изобразите с помощью ладоней неискренность, откровенность, недоверие.
4. Приведите примеры логических и психологических пауз в педагогической речи.
5. Предложите способы саморегуляции самочувствия педагогов?
6. Составьте перечень основных эмоциональных состояний.
7. Вспомните основные приемы «открытия» партнера на общение.
8. Приведите основные актерские способности. Подумайте, как они влияют на проявление педагогических способностей?

Информационный блок

12.1. Элементы режиссерского мастерства в педагогической деятельности

Педагогическое искусство часто называют театром одного актера. Поэтому для педагога важно знать принципы театрального действия и его законы. Можно сказать, что педагогический процесс состоит из двух фаз: воспитательного замысла и про-

цесса его реализации. И на том, и на другом этапе важную роль играют именно театральные-выразительные способности педагога. Каждый конкретный урок – это своеобразная педагогическая пьеса, в которой преподаватель выступает как **автор сценария** (выстраивает драматургию отношений), **режиссер** (управляет отношениями и определяет место каждого участника действия в воспитательном процессе), **актер** (сам играет свою роль на основе точного научно-педагогического замысла), **импровизатор** (учитывает новые реально возникающие педагогические ситуации). Если первые три функции полностью соответствуют театральному искусству, то функция импровизатора в театре востребована редко и скорее мешает общему замыслу. В педагогической же профессии она так же необходима, как и все остальные.

Режиссерское искусство заключается в творческой организации всех элементов действия (спектакля, урока) с целью создания единого гармонически целостного произведения. Можно выделить несколько условий полноценной режиссуры урока.

Первое условие режиссуры урока и создания целостного произведения – это наличие у педагога **творческого замысла**. Для этого нужно:

- осознание и анализ собственных общих теоретических позиций (подходов, теорий, принципов, технологий);
- учет психологических и других особенностей учащихся;
- планирование времени (темпа, ритма, отдельных частей урока);
- пространственное решение (компоновка учащихся в зависимости от целей урока и возможностей передвижения по кабинету). Парты, как и всякие барьеры, разъединяют людей, и это будет уместно, например, при решении официальных задач. Напротив, чем теснее круг учащихся, тем неформальнее их общение;
- использование наглядного и звукового оформления.

Второе условие – продумывание **целей**, которые нужно достичь с группой или отдельным учащимся. По сути, цель – это приведение всех элементов замысла к общему знаменателю, связующая идея замысла.

Третье условие – **ощущение целостности** происходящего и обоснование необходимости тех или иных действий. Это усло-

вие достигается наличием у педагога *сверхзадачи* и ощущением жизненной правды. По Станиславскому, основа формы находится в содержании, а добиться целостности, значит ответить на два вопроса: «Чего я хочу достичь?» и «Для чего я предпринимаю эти действия?». Ответить на первый вопрос, значит, понять идею, а ответить на второй – понять сверхзадачу урока. Только после ответа на эти два вопроса, можно ставить вопрос «Как?». Тогда форма будет не надуманной, а органичной и наиболее эффективной. Исходя из этой теории бесполезно заимствовать лишь внешние приемы, формы, методы.

12.2. Элементы актерского мастерства в педагогической деятельности

Важная составляющая педагогического таланта, которая роднит его с талантом актера – это потребность в самовыражении. Кроме этого, мастерство педагога реализуется через целый ряд элементов, задающих сходство его профессиональной деятельности с профессиональной деятельностью актера.

Первый элемент – наличие *сверхзадачи*. Сверхзадача для актера – это неконтролируемый сознанием уровень мыслительной активности человека в решении творческих задач. И для педагога, и для актера сверхзадача есть тот источник энергии, который определяет его поведение. Сила подсознания может быть очень большой, если идея овладевает человеком полностью (что-то сделать, иметь, найти). Тогда «вдруг» создаются благоприятные условия, находятся средства, помощники, счастливо складываются обстоятельства. Подобные ситуации можно и нужно создавать! Педагог на работе исходит не из сиюминутной выгоды, а из направленности личности (делать людей лучше).

В основе формирования и выражения сверхзадачи лежат:

- мировоззрение педагога, его жизненная позиция и собственный образ жизни;
- ранее накопленный опыт (теоретические знания, результаты рефлексии);
- способность к самовыражению, естественность поведения, отсутствие боязни допустить ошибку;

- проникновение в систему мотивов учащихся, чувство эмпатии;
- эмоциональные переживания педагога.

Второй элемент – физический и психологический тренинг. Это означает способность регулировать свое самочувствие, управлять им. Умение активизировать себя или расслабляться в зависимости от ситуации, быстро восстанавливаться после физических и эмоциональных нагрузок достигается специальными упражнениями и тренировками. Психологический тренинг помогает настроиться на урок, на взаимодействие с учащимися с учетом их характера.

Третий элемент – умение завоевать аудиторию и управлять ею. Сочетание голоса, слов, взгляда, жестов, ритмики всегда индивидуально.

Четвертый элемент – правда жизни. В творчестве нельзя допускать ничего ложного, фальшивого, приблизительного.

Пятый элемент – способность перевоплотиться в образ учащегося, чувствовать, переживать, эмоционально воздействовать. Для этого надо уметь анализировать логику простых физических действий. Важную роль в этом процессе играет развитие восприятия у педагога. А.С. Макаренко писал: «Не может быть хорошим воспитатель, который не владеет мимикой, не может придать своему лицу необходимое выражение. Убежден, что в будущем в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и своим лицом».

12.3. Общие и отличительные признаки театрального и педагогического действия

Система К.С. Станиславского показывает, что в театральном и педагогическом искусстве много общего. Педагог и актер должны знать и чувствовать аудиторию – передовую и отсталую ее часть, понимать, на кого ориентироваться и кому помогать. Надо знать азы человеческой реакции в зависимости от возраста, пола, профессиональной направленности.

Сходство театральной и педагогической деятельности можно проследить по следующим параметрам.

1. По цели (воздействие человека на человека с целью вызвать переживания).

2. По содержанию (коммуникативные творческие процессы).

3. По инструменту (психофизическая природа педагога и актера сама по себе является инструментом для осуществления деятельности).

4. Процесс театрального и педагогического творчества реализуется в обстановке публичного выступления (и зрители, и учащиеся являются соучастниками процесса).

5. Объект воздействия одновременно становится и субъектом творчества.

6. Творчество осуществляется в отведенное для этого определенное время, что требует оперативности в управлении своим психическим состоянием.

7. Результаты этого творчества динамичны, они развиваются, то есть важен не только итог, но и процесс.

Не менее важно знать и основные отличия педагогического и актерского мастерства. Изучать актерское мастерство в педагогическом вузе нужно осторожно. Лишними, а часто и опасными могут быть театральная выразительность и наигранное поведение. А.С. Макаренко подчеркивал эстетическую направленность актерского труда: «В театре мы получаем эстетическое наслаждение от игры актера, а в педагогике тот же живой организм, но не играющий, а воспитывающий». Заимствовать элементы театральной педагогики для подготовки преподавателя и воспитателя – не значит, что из педагогов надо делать актеров. Нужно стремиться воспитать педагога с качествами актера, которые будут проявляться в зависимости от возникающих педагогических задач.

Более подробно проследить элементы сходства и различия могут помочь схемы, представленные на рисунках 12.1 и 12.2.

Педагогам необходимо не столько умение предьявлять себя, сколько умение видеть и оценивать себя и других, а значит, владеть эмпатией и рефлексией.

Школа	Театр
<i>Сверхзадача – воспитание личности</i>	
Функции	
Храм основ науки	Храм искусств
Требования	
развитие	развитие
воспитание	воспитание
обучение	развлечение
связь с жизнью	связь с жизнью
идейность	идейность
доступность	доступность
последовательность	последовательность
	художественное совершенство
Средства	
<i>Урок-действие</i>	<i>Спектакль-действие</i>
типы и виды уроков	режиссура
содержание учебного материала	драматургия
технические средства обучения	декорации
репетиции	репетиции
импровизации	импровизация
сююминутность	сююминутность
неповторимость	неповторимость
Субъект деятельности	
<i>Педагог</i>	<i>Актер</i>
Личность всесторонне развитая, самобытная, с гражданской позицией, постоянно обогащающаяся и отдающая	Личность универсальная, яркая, с гражданской позицией, постоянно обогащающаяся и отдающая
Искусство психофизического действия	
<i>Урок-действие</i>	<i>Спектакль-действие</i>
Поведение педагога обусловлено жизненными потребностями	Поведение актера обусловлено автором и режиссером
<i>Публичность творчества</i>	

Рис. 12.1. Общие психолого-педагогические признаки театрального и педагогического действия

Педагогическая деятельность

Актерская деятельность

Специфика общения

Тяготеет к диалогу

Тяготеет к монологу

Возможность импровизации

Не только допустима,
но и необходима,
следовательно,
границы творчества шире

Допустима в момент
подготовки к спектаклю
и в малой степени
в момент самого действия

Особенности программы

В один день могут быть
разные уроки
и даже предметы

В один день репертуар,
как правило, представлен
одной ролью

Зависимость от зала

Чем больше учащихся
присутствует в воображении
педагога, тем лучше результат,
так как важно сотрудничество

Чем меньше зрителей присутствует
в воображении актера, тем лучше
результат. Хорошие актеры
«забывают» о зрителе и сосредото-
чиваются на работе с партнером

Наличие помощников

Отсутствуют, если педагоги
не работают «ансамблями».
Реквизит достаточно прост:
стол, стул, доска, наглядность,
ТСО

Есть драматург, режиссер, гример,
костюмер, суфлер.
Довольно сложный реквизит

Ответственность за результат деятельности

Личная, последствия ошибок
более драматичны,
чем результаты актерских неудач

Коллективная

Рис. 12.2. Отличия театрального и педагогического действия

12.4. Учение К.С. Станиславского и театральная педагогика

Воспитание актеров вот уже более 100 лет связано с именем К.С. Станиславского. Он разработал систему подготовки актеров, которой широко пользуются в театральных вузах и студиях в нашей стране и за рубежом. В последние годы стали говорить

и об общепедагогической значимости системы Станиславского, поскольку его система – это не только наука об актерском творчестве, но и наука о том, как развивать и обогащать любые способности, то есть, как повысить в творческой деятельности КПД всякого дарования. К.С. Станиславский впервые ставит вопрос о сознательном овладении подсознанием. В педагогике до сих пор нет раздела, посвященного развитию навыков на подсознательном уровне.

Станиславский Константин Сергеевич (1863-1938), режиссер, актер, педагог, теоретик театра, народный артист СССР, крупнейший реформатор русского театра. В 1898 году он вместе с В.И. Немировичем-Данченко основал Московский художественный академический театр (МХАТ), деятельность которого ознаменовала важнейший этап развития сценического реализма, оказала огромное влияние на мировой театр. В начале создания театра К.С. Станиславский в частном письме пишет: «Знаете, почему я бросил свои личные дела и занялся театром? Потому что театр – это самая могущественная кафедра, еще более сильная по своему влиянию, чем книга и пресса. Моя задача – по мере моих сил очистить семью артистов от невежд, недоучек и эксплуататоров. Моя задача – по мере моих сил уяснить современному поколению, что актер – проповедник красоты и правды». Из приведенных слов следует, что новаторство Станиславского продиктовано стремлением сделать театр общественной трибуной, чтобы в нем звучали передовые прогрессивные идеи, поднимались жизненно важные вопросы, которые волнуют и тревожат современников. Отдельные высказывания о назначении театра, о поведении артиста превращаются со временем в стройную систему, которая не отделима от идейных устремлений, мировоззрения и творческих задач художника. В книге «Моя жизнь в искусстве» Станиславский рассказывает о направлениях и путях, по которым шли творческие искания Московского художественного театра. Станиславский создавал свою систему более 25 лет, и последние выводы часто противоречат ранним его рекомендациям. Создавая «грамматику актерского искусства», он разработал систему подготовки актеров и принципы работы актера над ролью. Если в первые годы он говорит об «искусстве переживания» и ищет систему приемов возбуж-

дения у актера необходимых переживаний, то «поздний» Станиславский утверждает, что формирование у зрителя образа зависит не от того, какие чувства испытывает на сцене актер, а от того, какие конкретные (то есть, физические) действия он совершает. «Самая большая опасность – стремление актера по заказу испытать «нужные» переживания, чувства. Тогда актер на сцене «купается» в чувствах, а искусство исчезает».

Изобретенный им *«метод простых физических действий»* означает, что всякое физическое состояние или переживание рассматриваются как стремление к определенной цели и обязательно проявляются в мышечном движении, в том числе и в речи, поскольку произнесение слов – также вид мышечного движения. Актер должен действовать четко, а для этого чувствовать все составные элементы данного действия. Логика физического действия способна рефлекторно вызвать соответствующую ей логику чувств, воздействовать на психику с ее подсознанием. Для этого нужна тренировка, прежде всего, органов восприятия, и для начала следует изучать, как человек ведет себя, когда испытывает те или другие чувства. Только совершенство техники может вооружить исполнителя средствами для выражения большого содержания.

Но нельзя рассматривать созданную Станиславским систему как свод правил по технике актерского мастерства и упускать из виду другую ее сторону – учение о *сверхзадаче*, о больших мыслях и идеях, созвучных современности, которые всегда должны лежать в основе актерского замысла.

Артист должен не просто копировать действительность, его задача – учиться размышлять о ней, вникать во внутренний смысл событий, оценивать их, постигать их закономерность. Иначе знание жизни будет не оплодотворять творчество, а лишь отдельными сторонами соприкасаться с ним, в лучшем случае, помогать исполнителю достигнуть внешней достоверности. Активное восприятие жизни питает творчество, делая его острее, содержательнее. Но если теорию достаточно изучать, то педагогической техникой и методом нужно овладеть, то есть выработать определенные практические навыки. Это достигается длительной и систематической тренировкой, когда педагогическая техника доводится до степени подсознательной, рефлекторной деятельности.

Система актерского искусства по Станиславскому включает в себя:

1) учение о театральная эстетике: что такое театр, зачем он нужен, цели и задачи работы актера на сцене;

2) учение об актерской этике, то есть каким должен быть актер, чтобы создавать произведения, соответствующие назначению искусства;

3) учение об актерской технике, то есть о том, как, располагая определенными средствами, достигнуть поставленной цели.

Все эти размышления в полной мере подходят и для педагогической деятельности, где также органично сочетаются *эстетика, этика, техника*. Важно сохранять свежесть урока и своего действия в нем, находить нужные эмоции. Нужно чувство невозможно вызвать прямым путем, следует искать опосредованное воздействие на те физиологические механизмы, которые лежат в основе эмоционального состояния. В отличие от эмоций, действия всегда поддаются контролю, они сосредотачивают внимание на работе, отвлекают от постороннего и постепенно подводят к нужному состоянию. Станиславский говорил: «Не ждите проявления чувства, действуйте! Чувство придет в процессе действия». Но выполнить разумное волевое действие может каждый человек в любой момент, только если усвоена цель. Актеру для успешного действия надо обдумать предлагаемые обстоятельства и подключить магическое «*если бы*». В отличие от актера, перед педагогом сидит и ждет реальный ученик и никакого «если бы» здесь нет. Актер действует в *предлагаемых* обстоятельствах, а педагог – в *предполагаемых*. Значит, для него важно научиться импровизировать, а для этого овладеть тренингом. Нужно создавать копилку разумных действий и выбирать их исходя из ситуации.

12.5. Элементы системы К.С. Станиславского в педагогических ситуациях

Метод К.С. Станиславского не является сводом технических приемов и канонов. Главная цель системы – не подменять собой творчество актера, а, напротив, создать условия для наиболее полного и свободного раскрытия его способностей. Эти условия помогают и педагогу избавиться от бесконтрольного напряжения, вызванного незнанием своих возможностей.

Первым и главным принципом системы Станиславского является основной принцип реалистического искусства – **жизненная правда**. Нельзя на сцене допустить ничего приблизительного, нарочитого, ложного, фальшивого, а только живое и естественное.

Второй принцип заложен в учении **о сверхзадаче**. По отношению к различным стадиям педагогического творчества сверхзадача будет иметь различные уровни, среди которых выделяют три основных:

1) общая сверхзадача, отражающая отношение педагога к деятельности и понимание ее гражданской значимости;

2) этапные сверхзадачи: сверхзадача отдельного урока, курса в целом и т.д.;

3) ситуативные сверхзадачи, возникающие в различных ситуациях и условиях деятельности.

Третий принцип – принцип **активности и действия**. Действие – волевой акт поведения, направленный к определенной цели. Актер одновременно и творец, и инструмент своего искусства, а осуществляемые им действия служат материалом для создания образа, следует не играть образы и страсти, а действовать в образах и страстях. Также и личность педагога проявляется именно в действии. Оно должно быть обоснованным, целесообразным, продуктивным. Нужное чувство невозможно вызвать прямым путем, необходимо искать опосредованное воздействие на те физиологические механизмы, которые лежат в основе эмоционального состояния. Любое действие – это единство физического и психического состояния и акта.

Составные элементы каждого действия включают в себя:

- возникновение цели поведения – «оценка факта»;
- приспособление себя к объекту и к обстоятельствам согласно цели – «пристройка»;
- приспособление объекта к цели – «воздействие».

Отсутствие любого из этих элементов делает действие неестественным, условным, превращает его в штамп.

Станиславский определил пять стадий организации процесса общения, которые целиком применимы и к педагогической деятельности. В целом, общение должно иметь начало, развитие, кульминацию и выход из беседы.

Первая стадия – выход артиста на сцену, рассмотрение всех присутствующих, ориентирование в выборе объекта.

Вторая стадия – подход к объекту и привлечение на себя его внимания. Эта стадия связана с актерским или педагогическим обаянием. Станиславский говорил о заразительности актера и о силе его притяжения. У педагогов это может быть интеллектуальное обаяние или обаяние наивной детской непосредственности. Бывают педагоги с обаянием трагичности или комичности.

Третья стадия – зондирование души объекта шупальцами глаз.

Четвертая стадия – передача своего виденья объекту.

Пятая стадия – отклик объекта и обоюдный обмен душевными токами.

Важнейшими элементами системы Станиславского для подготовки педагогов также являются **физический тренинг** и **управление творческим самочувствием**.

Физический тренинг необходим, так как педагог, как и актер, «сам себе инструмент», поэтому, прежде всего, нужно привести в надлежащее состояние собственный организм, чтобы он мог в любой момент осуществить нужное действие. Уметь убрать напряжение в мускулах, если его не должно быть. Длительное мышечное напряжение без расслабления утомляет, так как сжигает много энергии. Например, если долго стоять по стойке «смирно» – возникают мышечные зажимы. Судороги мышц ухудшают мышление и мешают чувствам. Это подтверждает тот факт, что взаимоотношения зависят от самочувствия и от мышечного напряжения. Чтобы это исправить, надо расслабиться.

Управление творческим самочувствием часто усложняется тем, что и педагогу, и актеру приходится работать с известным материалом, а увлечься знакомым и привычным бывает трудно. Для преподавателя каждый урок – это творчество, а творчество не может механически дублироваться. Поэтому урок одного педагога никогда не будет похож на урок другого, даже если посвящен одной теме.

В современной педагогической науке недостаточно разработана проблема управления творческим самочувствием педагога, но это есть в системе Станиславского, который выделил шесть творческих процессов:

1. Подготовка воли, то есть возбуждение в себе желания творить.
2. Поиск в себе самом и вне себя духовный материал для творчества.
3. Процесс «переживания», когда артист творит для себя, создает внутренний и внешний образ. Он должен сродниться с чужой жизнью как со своей собственной.
4. Процесс «воплощения». Это означает, что актер создает видимую оболочку для своей невидимой мечты.
5. Процесс «слияния», то есть соединение процессов переживания и воплощения.
6. Процесс воздействия актера на зрителя.

Дополнительная информация

12.6. Типизация актера и педагога

К.С. Станиславский придавал большое значение развитию у актера воображения и внимания и на основе этого выделял четыре типа людей.

1-й тип – с инициативой, работает самостоятельно, неустанно, без особых усилий. Режиссеру с таким актером работать легко.

2-й тип – без инициативы, но легко схватывает то, что ему подсказывают и самостоятельно развивает. Этому типу людей достаточно хорошей зацепки или верной подсказки. С такими людьми тоже нетрудно работать.

3-й тип – схватывает подсказку, но не развивает ее, нет к этому способностей. С такими актерами у режиссера постоянно возникают трудности. Выход можно найти в постоянном развитии способностей.

4-й тип – сам не творит и не схватывает того, что дают. В этом случае К.С. Станиславский категоричен: такому человеку нельзя быть артистом.

Аналогичные рассуждения можно применить к представителям педагогической деятельности.

Педагог 1-го типа – с преобладанием чувства над волей и умом. Давая урок, он наполнит его эмоциями, не подкрепленными фактами и логическим построением. Конечно, в момент восприятия чувства увлекают учащихся, но такой урок мало может дать для формирования знаний и умений.

Педагог 2-го типа – с преобладанием в творческой работе воли над чувством и умом. На его уроке все пропитано авторитарностью, честолюбием («Я так считаю», «Вы должны выучить, усвоить», «Вы обязаны»). С таким педагогом учащимся не очень уютно и учиться не хочется.

Педагог 3-го типа – с преобладанием ума над волей и чувствами. Он рискует быть скучным, а может, даже и непонятым и часто сам бывает равнодушным: «Я даю, это главное, а понимаете или нет – это уже ваша проблема. Захотите – будете знать». Такая позиция часто угадывается учениками и отбивает желание к совместной работе.

Из представленных типов трудно выбрать лучший для педагога. Это еще раз подчеркивает разницу между педагогическим и актерским мастерством. В деятельности педагога необходим сплав, гармония всех элементов. Что не дано природой, нужно развивать и отрабатывать через тренинги и упражнения.

12.7. Практические приемы актерской психотехники в работе педагога

Одна из заповедей режиссуры, по К.С. Станиславскому, – «превращение всякой производственной вынужденности в затею творческую». Этот прием спасает от раздражительности, негативных эмоций педагога в своей деятельности. Преподавателю полезно знать, например, что урок надо начинать с наиболее зажигательных сцен для того, чтобы «завязался роман» между актером и режиссером, а в нашем случае – между педагогом и учеником. Наряду с чувством пространства у педагога должно быть чувство времени – главное профессиональное качество режиссера, важное и для педагога. «Лучшее движение – мини-

мально» – эти слова могут стать девизом не только театральной режиссуры, но и дают ключ к экономному и несуетливому поведению преподавателя в классе.

Вхождение в класс требует собранности и в то же время раскрепощенности, приподнятости. Публичные эмоции педагога несут большой энергетический заряд как учащимся, так и самому педагогу, если он имеет положительную установку на свой творческий труд. Преподаватель в классе находится как бы на своеобразной сцене. Поэтому ближний или крупный план используется для сообщения каких-то особо важных сведений. Этот план акцентирует подачу информации, тогда как второй план менее интимен и поэтому называется групповым или семейным, так как затушевывает психологические нюансы, а все дальнейшие планы – третий, четвертый – поверхностны, так как удалены от глаз. Педагогу необходимо выработать в себе сценическое равновесие, сбалансированность и пространственное чувство.

Само расположение педагога лицом к учащимся (фас) или в повороте тоже обладает соответствующим воздействием. По законам психофизиологии восприятия, прямолинейный выход (анфас) на аудиторию настораживает учащихся, ибо композиционно «выращивает» фигуру педагога, придает ей решительность и многозначительность. Полуфас – одна из ценнейших мизансценических возможностей, дающих красноречивый и выгодный для прямого и косвенного общения ракурс корпуса в три четверти.

Метод физических действий является основной частью системы К.С. Станиславского. Неслучайно он говорил своим ученикам: «Тот, кто выполняет маленькие физические действия, тот знает уже половину системы». Выполнение физических действий необходимо начинать с настройки к действию и с метода снятия физических «зажимов». К настройке относятся: внутренняя собранность, организованность, чувство локтя партнера, готовность активно включиться в процесс учебной и творческой работы. Материалом для настройки к действию служит сам учебный процесс: вход в класс, передвижения по нему и т.д. Мышечное освобождение, в конечном счете, имеет целью снять излишнее волнение, т.е. способствует преодолению психиче-

ской напряженности. Чтобы почувствовать мышечную свободу, надо, по контрасту, напрячь ту или иную группу мышц, а затем почувствовать мышечную радость от расслабления их.

Непродуктивное и продуктивное управление творческим самочувствием педагога можно рассмотреть на следующих примерах.

Пример 1. «До урока мне казалось все просто, хотя я, конечно, и волновалась. Но материал знала хорошо. Класс как будто тоже. Когда зазвенел звонок, я с журналом направилась в класс. Поднимаясь на второй этаж, представила себе весь класс, как они смотрят на меня, и мне стало страшно. К концу лестницы ноги стали у меня какие-то деревянные. А рукой я так ухватила журнал, что, наверное, от него меня нельзя было бы оторвать. Как только вошла в класс (класс встретил меня хорошо и организованно) и подошла к столу, почувствовала, что мне мешают руки. Но вот спасение – спинка стула. Я вцепилась в нее пальцами и так и не выпустила до конца урока. Да и голос мой стал какой-то не свой. Я почти задыхалась, говорила сквозь зубы. Тут я почувствовала, что класс мало мне знаком. От этого стало совсем страшно. Особенно боялась я двух ребят со второй парты. Они были, по моим наблюдениям, самыми опасными. И тут у меня, не знаю откуда, появилась мысль, что мне надо как-то им понравиться, и я, к своему стыду, стала отвечать на их шутки, как-то подыгрывать им. Да и говорить стала как-то подобострастно, чтобы понравиться классу».

Пример 2. «Итак, сегодня с утра настроение было плохое. Ничего не хотелось, тем более проводить уроки. Приехала в училище за две минуты до звонка, пока покрутилась в преподавательской – время идти. Только вышла, сразу решила: у меня отличное настроение, мне очень хочется давать уроки, меня ждут в классе. Теперь я иду по коридору бодрым уверенным шагом, я очень доброжелательна, я здороваюсь и улыбаюсь учащимся, мне многое надо сделать, я озабочена, у меня сегодня трудный, но интересный материал. Я принесла с собой много интересного и полезного – ощущаю тяжесть портфеля. Все будет хорошо. Вхожу в класс бодро и энергично, говорю: «Здравствуйте, ребята!». Садимся. Ребята тоже энергичны, подтянуты – урок начался, а сама я так и не заметила, когда отбросила свое

«если бы» и погрузилась в урок. Чувствовала себя отлично, забыла про плохое настроение и про то, что его надо преодолеть. Все было чудесно».

Упражнения и задания

1. Поиск приспособления. Студенты разбиваются на пары. Следует поочередно выработать приспособление для демонстрации лести в действии (похвалить товарищу), попросить деньги у товарища (прибедниться, заговаривать зубы), оправдать свое опоздание (на урок, на собрание). При выполнении обращать внимание на физические действия и как они передают выражаемые чувства.

2. Оправдание действия. По сигналу преподавателя нужно принять какую-то неожиданную для самого себя позу. Каждый должен найти для нее убедительное оправдание. Искать оправдание следует в области физических действий, а не психологического состояния. Например, если студент принял такую позу: тело откинута назад, правая рука над головой, то оправданием может быть – замахнулся, держа топор в руке.

3. «Сиамские близнецы». Два участника становятся друг к другу боком, ухватившись за пояс друг друга, ноги со стороны касания связываются. Единственное условие – нельзя разговаривать. Им предлагается выполнить какое-нибудь действие. Один из близнецов выполняет действие левой рукой, другой – правой. В упражнении проявляется склонность к лидерству, самостоятельности или зависимости, расположенность к роли ведомого или ведущего.

4. «Администратор». Данное упражнение направлено на освоение словесного действия «отделаться» и адресовано мыслительным способностям партнера. Студенты делятся на пары. Первый (посетитель) должен обратиться с какой-либо просьбой ко второму (администратору), занятому в настоящий момент каким-либо конкретным делом (например, он может читать газету или журнал, решать кроссворд, готовиться к семинарскому занятию и т.д.). Второй (администратор) должен отделаться от посетителя. В словесном общении вместо фраз можно пользоваться цифрами, например «1, 2, 3, 10, 45, 90 (перечисление)»;

«не 8, 14, 27, 16, а 17, 31, 12! (противопоставление)»; «17, 39, 57 или 14, 16, 60 (сопоставление)»; «14-78; 15, 16, 34, 37, 19; 79-96 (пояснение)».

При выполнении упражнения следует использовать установки:

- администратор адресует словесное воздействие мыслительным способностям посетителя;
- администратор должен по-настоящему заниматься своим делом и не забывать об этом в течение всего периода общения;
- администратор, реализуя пристройку сверху, озабочен только лишь одним: вложить в сознание посетителя необходимую ему информацию, проверить понимание и мгновенно отделаться от него, чтобы продолжить прерванное дело;
- добиться от партнера, чтобы он что-то понял, но нужно это только для того, чтобы посетитель отстал («пойми и отстань», «давно пора понять»);
- человек, оторванный от дела, которое он только что делал и готовый продолжать это дело, ждет момента, когда можно будет объяснить партнеру, что его претензии неуместны. Сначала действует пристройка сверху, так как не администратор заинтересован в партнере, а партнер в нем. Если посетитель проявляет настойчивость, то пристройка сверху переходит в пристройку *объяснять*, то есть в пристройку снизу. Научиться отделяться – это значит, научиться быть занятым делом, отвлечься от этого дела ровно настолько, насколько это необходимо, чтобы объяснить и вновь вернуться к делу.

5. «Я – учитель». Данное упражнение направлено на освоение словесного действия «**объяснять**» и адресовано мыслительным способностям партнера. Студенты делятся на пары. Первый (преподаватель) объяснит второму (учащемуся) условие задач по предмету, используя для этого вместо словесных фраз цифры, чтобы не тратить времени и усилий на сочинение правдоподобных задач.

При выполнении упражнения следует использовать установки:

- проверьте готовность учащегося к восприятию объяснения по мобилизации тела;
- попытайтесь устранить препятствия, используя воздействие на чувство «одобрение», можно подсесть поближе к учащемуся, использовать прямой взгляд на партнера;
- характер пристройки – снизу, так как педагог зависим от мыслительных способностей ученика, что означает готовность поправить партнера, если он ошибается;
- объясняющему необходимо, чтобы партнер думал, чтобы сосредоточился на необходимом объекте, он постоянно ждет проявлений понимания или непонимания со стороны партнера. Ему часто не хватает слов, и он дополняет смысл слов поясняющими жестами;
- рисуемая картина должна состоять из фактов – предметов, событий, процессов, что возможно осуществить через ударное слово: «1, 34, (48!), 23, 17 (901)» или противопоставление: «не 14, 7, 13, 21, а 42, 16, 1!».

6. «В кабинете директора». Данное упражнение направлено на освоение словесного действия «**укорять**» или «**упрекать**» и адресовано воздействию на чувства партнера. Студенты делятся на пары. Первый (директор училища) упрекает второго (учащегося) за сорванный урок.

При выполнении упражнения следует использовать установки:

- учащийся должен держаться с достоинством, он гордится сделанным, он даже не понимает, что натворил;
- директор дает понять воспитаннику, как он огорчил его, при этом словесное действие *укорять* требует минимального количества слов, важны не слова, интонация;
- используется пристройка сверху, т.к. директор должен иметь право судить и оценивать поведение партнера, должен знать, что хорошо для него и что для него плохо;
- ускоряющий ждет, когда, наконец, под влиянием его слов совесть заговорит в партнере. Но в то же время укор не только не содержит в себе бодрости, а напротив, пропускает нечто от сочувствия к партнеру. Директор как бы демонстрирует партнеру свою подавленность поведением

последнего, отсюда серьезность, мышечная распушенность, характерное покачивание головой, прямой взгляд на партнера;

- типичные подтексты: «Как тебе не стыдно!», «Одумайся!», «Устыдись!», «Опомнись!».

7. «Приказ». Данное упражнение направлено на освоение словесного действия «**приказывать**» и адресовано воле партнера. Один из студентов по знаку преподавателя выбирает партнера, не сводя с него взгляда, поднимается со стула, вытягивает руку в сторону двери и произносит: «Прошу покинуть аудиторию!».

При выполнении упражнения следует использовать установки:

- используется пристройка сверху, что выражается в приподнятости всего тела, освобожденности мышц и прямом взгляде на партнера;
- приказывающий стремится быть как можно выше, оставаясь в то же время совершенно свободным;
- словесное действие *приказывать* обычно бывает связано с жестом – иногда рукой и почти всегда головой. Жест рукой всегда предшествует приказу словами; жест головой, указывающий, как и жест рукой, что именно требует приказывающий, осуществляется на ударном слове, точнее – на ударном слоге ударного слова;
- приказывают преимущественно глаза – губы только произносят слова;
- приказ всегда завершается ожиданием выполнения с уверенностью в том, что оно последует.

8. «Многоборцы». Группе предлагается фраза: «Сегодня в 14 часов в актовом зале института состоится открытое занятие Евгения Николаевича Ильина».

Каждый из присутствующих должен высказать фразу, последовательно адресуя ее вниманию, чувству, воображению, мышлению, памяти и воле партнера или всей группы.

Присутствующие должны угадать способ того или иного словесного воздействия по каждому из выполненных заданий и оценить качество исполнения.

Выходной контроль

1. По учению К.С. Станиславского, убрать лишнее напряженные актеру помогает:

- а) физический тренинг;
- б) метод простых физических действий;
- в) наличие сверхзадачи;
- г) соединение процессов переживания и воплощения.

2. Учение К.С. Станиславского о театральной эстетике включает в себя:

- а) цели и задачи работы актера на сцене;
- б) требования к актеру, способному создавать произведения, соответствующие назначению искусства;
- в) рекомендации по достижению поставленных целей;
- г) рассуждения о способностях и внешних данных актеров.

3. Укажите, какие из перечисленных элементов профессиональной деятельности более характерны для педагога, чем для актера:

- а) монологическое общение;
- б) импровизация;
- в) зависимость от зала;
- г) наличие помощников;

4. Сверхзадача актера – это ...

- а) неконтролируемая сознанием мыслительная активность в решении творческих задач;
- б) способность регулировать свое самочувствие и управлять им;
- в) умение завоевать аудиторию и управлять ей;
- г) способность перевоплощаться в образ, чувствовать, переживать, эмоционально воздействовать.

5. Сверхзадача режиссера – это ответ на вопрос:

- а) Чего я хочу достичь?
- б) Для чего я это делаю?
- в) Как реализовать творческий замысел?
- г) Какие средства выбрать для достижения цели?

Список рекомендуемой литературы

1. Учителю о педагогической технике / под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
2. Ильев, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока: учебное пособие для студентов пединститутов, учителей лицеев, колледжей, гимназий и средних школ / В.А. Ильев. – М.: Аспектпресс, 1993. – 127 с.
3. Ершов, П.М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя / П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 336 с.
4. Булатова, О.С. Педагогический артистизм: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
5. Станиславский, К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – М., 1955. – Ч. 2.
6. Станиславский, К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма / К.С. Станиславский. – М., 1953.
7. Булатова, О.С. Искусство современного урока: учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2006. – 256 с.

Учебное издание

Неудахина Нина Аркадьевна

**ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

Учебное пособие

2-е изд., перераб. и доп.

Редактор О.А. Самтынова
Технический редактор Н.С. Тяпина

ЛР № 020648 от 16 декабря 1997 г.

Подписано в печать 24.07.2009 г. Формат 60x84/16. Бумага для множительных аппаратов. Печать ризографная. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 13,4. Уч.-изд. л. 10,5. Тираж 100 экз. Заказ №

Издательство АГАУ
656049, г. Барнаул, пр. Красноармейский, 98,
тел. 62-84-26