

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ТРОЯНСКАЯ СВЕТЛАНА ЛЕОНИДОВНА

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ  
И ПРАКТИКА**

Ижевск  
2011

УДК 373. 1 (075)

ББК 74. 204. 2 я 7

Т 769

Рекомендовано к изданию учебно-методическим Советом Удмуртского  
государственного университета

Рецензент Савельева М. Г., канд. пед. наук, доцент.

### **Т 769 Троянская Светлана Леонидовна**

Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика.

Учебное пособие. Ижевск: УдГУ, 2011 – 148с.

Учебно-методическое пособие «Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика», предназначено студентам, изучающим психолого-педагогические дисциплины. Важной чертой учебного пособия является его прикладной характер, а также направленность на реализацию педагогических технологий с использованием активных методов обучения, самостоятельную работу студентов, развитие аналитических, рефлексивных и практических умений, формирование их учебных и профессиональных компетенций.

К отличительным чертам учебного пособия необходимо отнести его ориентацию на рассмотрение актуальных проблем межкультурной коммуникации: от этнических особенностей невербального поведения до проблем общения в поликультурной среде, зависимости коммуникации от контекста в разных культурах.

Учебное пособие рекомендовано студентам, изучающим педагогику и психологию, будет полезно также преподавателям вузов, школ, лицеев и гимназий, выбравшим компетентностный подход к обучению и воспитанию.

*В рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Исследование результативности и условий поликультурного образования студентов вузов Удмуртской Республики», проект № 11-16-18003а/У*

УДК 373.1  
ББК 74.204.2 я 7

© С.Л.Троянская, 2011

## Содержание

Предисловие.....	5
Введение.....	7
Глава 1. Теоретические основы педагогической коммуникации (ПК)	
1.1. Лекция 1. Введение в курс педагогической коммуникации: предмет, объект, задачи, особенности, методология.....	12
1.2. Лекция 2. Методологические подходы к исследованию педагогической коммуникации: информационный.....	15
1.3. Лекция 3. Методологические подходы к исследованию педагогической коммуникации: компетентностный.....	19
1.4. Лекция 4. Функции педагогической коммуникации.....	23
1.5. Лекция 5. Основы невербального поведения: жестикуляция и виды жестов, язык тела в социальных ситуациях приветствия, прощания, при деловом, дружеском контакте, сигнализирующий о намерениях, а также вводящий в заблуждение. Ролевое поведение, символы статуса, особенности невербальной межкультурной коммуникации.....	27
1.6. Лекция 6. Основы педагогического общения.....	46
1.7. Лекция 7. Речевое поведение и речевая деятельность педагога. Проявление зависимости коммуникации от контекста в разных культурах...	56
1.8. Лекция 8. Педагогическая конфликтология. Проблемы общения в поликультурной среде.....	64
Глава 2. Программа практических (семинарских) занятий	
2.1. Тема 1. Информационный подход в педагогике: практикум по технологиям работы с репрезентативными системами и техникой присоединения.....	71
2.2. Тема 2. Экспрессивная функция педагогической коммуникации: практикум по невербальному общению.....	72
2.3. Тема 3. Практикум по технике активного слушания.....	74
2.4. Тема 4. Функции педагогического общения.....	74

2.5. Тема 5. Особенности педагогического общения.....	75
2.6. Тема 6. Основы педагогической конфликтологии.....	76
Контролирующие материалы.....	77
Терминологический словарь.....	77
Список литературы .....	80
Хрестоматия (дайджест) и диагностические методики - приложения к лекциям, семинарам и самостоятельной работе 1- 10.....	84
Приложение 1: Опросный бланк методики измерения уровня коммуникативной компетентности Г. С. Трофимовой .....	84
Приложение 2: Пространственно-знаковое поведение. Психологическая вертикаль, горизонталь, сагитталь.....	87
Приложение 3: Педагогическое общение, его стили, средства повышения коммуникативности педагога.....	96
Приложение 4: Разработка семинара « Физиогномические характеристики лица, лба, бровей и их мимика».....	104
Приложение 5: Методы управления конфликтами.....	110
Приложение 6: Экспрессивное поведение и культура (Мацумото Д.).....	115
Приложение 7: Примеры педагогических конфликтных ситуаций.....	122
Приложение 8: Межкультурная коммуникативная компетентность.....	130
Приложение 9: Стратегии психологической защиты, коммуникативная толерантность ( опросники В. В. Бойко).....	153
Приложение 10: Вариант итогового теста к курсу.....	147

## Предисловие

Компетентностный подход в образовании в настоящее время перешел из стадии самоопределения в стадию самореализации, когда заявленные общие принципы и методологические установки находят свое подтверждение в прикладных разработках и конкретных учебных курсах, к которым относится и курс ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ, ориентированный на формирование коммуникативной компетентности студентов. Коммуникативная компетентность является качеством, необходимым для профессионального развития личности, конкурентоспособности каждого специалиста, а педагога - безусловно. О коммуникативной компетентности и ее развитии написано довольно много разнообразной литературы – от академических монографий до научно-популярных изданий и статей в широкой печати. Однако наличие обширного теоретического материала, да ещё разбросанного по разным адресам, не гарантирует усвоение его студентами без проработки на практике и закрепления посредством самостоятельной работы. Поэтому возникла необходимость в оснащении курса единым учебником, включающим в себя все вышеперечисленные аспекты. Предлагаемая структура пособия опирается на непосредственный опыт десятилетней реализации курса на двух факультетах университета.

Содержание учебного пособия дает представление об охватываемой тематике курса. Автор предлагает достаточно краткий теоретический курс, представленный в первой главе: где-то даже – тезисы лекций, что отвечает запросам большинства студентов. Для заинтересованных в углубленном изучении материала предлагается широкий список литературы по курсу, хрестоматия (дайджест) в текстах приложений. Вторая глава представляет собой программу практических (семинарских) занятий, без реализации которых невозможно реальное освоение курса, овладение умениями и навыками, формирование коммуникативной компетенции. Важной чертой учебного пособия является его прикладной характер, а также направленность

на самостоятельную работу студентов, развитие аналитических, рефлексивных и практических умений, формирование учебных и профессиональных компетенций. В пособии представлены также контролирующие материалы, в приложениях 2 и 4 приведены примеры самостоятельно разработанных студентами семинарских занятий разной тематики.

К отличительным чертам учебного пособия необходимо отнести его ориентацию на рассмотрение актуальных проблем межкультурной коммуникации: от этнических особенностей невербального поведения до проблем общения в поликультурной среде, зависимости коммуникации от контекста в разных культурах.

Учебное пособие удачно дополняют терминологический словарь и широкий спектр диагностических методик, вынесенных в приложения.

Хочется надеяться, что усвоенный учебный материал этой книги будет использован студентами и всеми ее читателями не только для сдачи экзамена по предмету, но и каждодневно в реальной жизни, для самосовершенствования и развития коммуникативной компетентности и общей культуры, в учебно-исследовательской и научной работе студентов, становлении профессионализма педагога.

Автор благодарен за ценные советы и интересные предложения, которые были учтены при работе над книгой, своим коллегам доцентам Савельевой М.Г., Костиной Н.М., дочери Троянской А.И.. А также студентам института педагогики, психологии и социальных технологий, педагогического факультета физической культуры УдГУ за поиск и подготовку приложений и сотрудничество.

## Введение

Организация педагогического процесса как общения, взаимосвязи, сотрудничества на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений составляет сущность педагогической коммуникации. Эффективная ее реализация невозможна без знания вербальных и невербальных приемов, средств и педагогических технологий общения и коммуникации участников педагогического процесса. Это широкий спектр проблем: от ораторского и актерского мастерства педагога, его жестов, поз, мимики, интонации, педагогической техники до вопросов успешного разрешения педагогических конфликтов. Актуальным является рассмотрение невербальных средств межкультурной коммуникации.

Учебно-методическое пособие «Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика» способствует профессиональной подготовке студентов к педагогической деятельности, формированию их общекультурных и профессиональных компетенции. Поэтому ядро курса «Педагогическая коммуникация» представляет собой ознакомление и практическое применение коммуникативных знаний для эффективного их использования в педагогическом общении, разрешении конфликтных ситуаций.

Для успешного изучения этой проблематики студенту необходимо знать различные методологические подходы, ориентироваться на гуманизацию процессов воспитания и обучения. Поэтому теоретико – методологической основой курса являются системный, личностный, диалогический, информационный, культурологический, деятельностный, компетентностный подходы в педагогической науке.

В курсе выделено несколько блоков: теоретические основы педагогической коммуникации и ее функции, профессионально-педагогическое общение, педагогическая конфликтология. Имеется практическая часть в виде семинарских занятий и заданий для самостоятельной работы студентов, способствующих закреплению и

применению полученных коммуникативных знаний для успешного решения задач педагогического общения.

Технологии обучения носят активный характер и ориентированы на развитие творческого мышления, обогащение коммуникативными знаниями, формирование общекультурных и профессиональных компетенции. Оценка знаний и умений студентов проводится с помощью контрольных и самостоятельных работ, анализа участия в семинарских занятиях, самостоятельной разработки семинаров и подготовки публичных выступлений на них, а также решения педагогических задач, конфликтных ситуаций.

После изучения теоретических разделов курса и прохождения практикума в объеме рабочей программы студент должен иметь представление:

- о месте и значении педагогической коммуникации в сложных процессах взаимопонимания и конструктивного общения;
- о влиянии коммуникативных знаний, умений, навыков, а также профессиональных и общекультурных компетенций на формирование профессионально-педагогического мышления;

должен знать:

- основные закономерности, принципы и особенности процессов профессионально-педагогического общения;
- технологии и принципы эффективного педагогического общения, основанного на взаимопонимании и взаимоуважении, конструктивном разрешении конфликтов, межкультурной толерантности;
- пути и направления гуманизации педагогического общения;

уметь:

- делать обобщения, анализируя педагогические ситуации, находить эффективные пути их регулирования;
- планировать и организовывать педагогическое общение;



- пользоваться источниками для решения педагогических проблем, конфликтных ситуаций;
- формулировать, обосновывать собственную точку зрения по вопросам организации педагогического общения на основе полученных психолого-педагогических коммуникативных знаний, конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Владеть опытом (обладать навыками):

- анализа и проектирования учебно-воспитательных ситуаций, применения эффективных приемов невербального общения, в том числе при межкультурной педагогической коммуникации;
- выявления и разрешения задач профессионального педагогического общения, взаимопонимания и разрешения конфликтов, формирования толерантности.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование 050400 (квалификация "бакалавр") после изучения курса «Педагогическая коммуникация» студент должен овладеть следующими общекультурными и профессиональными компетенциями:

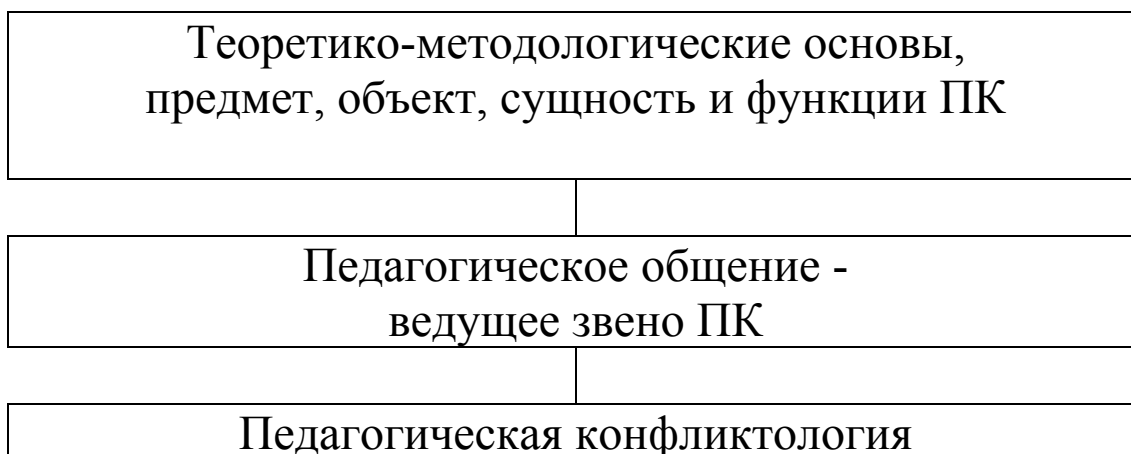
ОК-8: способен учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий,

ОПК-6: способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды,

ОПК-8: способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики,

ПКСП-2: способен к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся.

## Структура курса «Педагогическая коммуникация (ПК)»:



### Краткое содержание курса лекционных занятий

#### ***Лекция 1. Введение в курс «Педагогическая коммуникация».***

Теоретико-методологические основы педагогической коммуникации (ПК): объект, предмет, особенности, задачи, основные категории и методологические подходы.

#### ***Лекция 2. Методологические подходы к исследованию ПК: информационный.***

Становление и развитие ПК как теории информационного подхода в педагогике. Модель воздействия информации на личность. Понятие о репрезентативных системах. Педагогическая калибровка.

#### ***Лекция 3. Методологические подходы к исследованию ПК: компетентностный.***

Основные категории. Понятие коммуникативной компетентности, ее структура и методика оценивания.

#### ***Лекция 4. Функции ПК.***

Познавательная и управляющая функции ПК. Проявления познавательных и управляющих свойств коммуникативности в специальных знаниях, умениях, навыках успешного педагога. Экспрессивные свойства коммуникативности,

выраженные через невербальное общение: кинесику, физиогномику, паралингвистику, проксемику. Проблемы невербального общения.

**Лекция 5. Основы невербального поведения:** жестикуляция и виды жестов язык тела в социальных ситуациях приветствия, прощания, при деловом, дружеском контакте, а также вводящий в заблуждение, сигнализирующий о намерениях. Ролевое поведение, символы статуса, особенности невербальной межкультурной коммуникации.

**Лекция 6. Основы педагогического общения.**

Сущность, предмет, аспекты, структура, виды, особенности педагогического общения. Барьеры общения. Социальная перцепция, уровни восприятия, педагогическая эмпатия. Перцептивные ошибки педагога, их типы. Преодоление ошибок, принцип К. Роджерса. Педагогически целесообразные отношения и авторитет педагога. Гуманизация педагогического общения.

**Лекция 7. Речевое поведение и речевая деятельность педагога. Проявление зависимости коммуникации от контекста в разных культурах.**

Основные категории. Основы техники речи. Мета- и милтон- модели языка. Зависимости коммуникации от контекста в разных культурах.

**Лекция 8. Педагогическая конфликтология. Проблемы общения в поликультурной среде.**

Основные понятия о конфликтах, их виды. Состояния, порождающие конфликты. Педагогические конфликты, их определение и особенности. Конфликтное поведение учеников, педагогов, профилактика его проявления. Конструктивное и деструктивное поведение педагога в конфликте. Показатели конструктивного разрешения конфликта и коммуникативная компетентность педагога.

## **Глава 1. Теоретические основы педагогической коммуникации (ПК)**

### **1.1. Лекция 1. Введение в курс «Педагогическая коммуникация».**

#### **Предмет, объект, задачи, особенности, методология.**

*Педагогическая коммуникация* (ПК) - это организация педагогического процесса как общения, взаимосвязи, сотрудничества на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений.

*Объект педагогической коммуникации* - коммуникация и общение участников педагогического процесса: воспитателей и воспитуемых, педагогов и учеников, родителей и детей.

*Предмет педагогической коммуникации* - выявление закономерности, вербальных и невербальных приемов, средств и педагогических технологий общения и коммуникации участников педагогического процесса. Это широкий спектр проблем: от ораторского и актерского мастерства, жестов, поз, интонации до вопросов саморегуляции и педагогической техники, без овладения которыми деятельность педагога не может быть успешной.

*Задачи науки о педагогической коммуникации:*

1. Описание и объяснение процессов общения и коммуникации;
2. Совершенствование этих процессов;
3. Внедрение новых приемов и технологий, разработанных по результатам научных исследований, в практику педагогического общения.

*Особенности педагогической коммуникации:*

1. Направленность на процессы развития личности и ее самореализацию;
2. Культуросообразность деятельности и общения;
3. Этичность взаимодействия;
4. Неоднозначность процессов взаимодействия и их многофакторность;
5. Процессуальность коммуникации и общения.

Термин «коммуникация» до XX века не употреблялся, был общепринят термин «общение». *Коммуникация* - это информационная связь индивидов.

Такое универсальное понятие используемое всеми науками. Мудрик А.В. выделяет следующие виды коммуникации: устная и письменная речь, живопись, музыка, телевидение и другие. Р. Конечный и М. Боухал называют виды коммуникации, которые ведут к ее разрушению в конфликтах: деструктивная, авторитарная, псевдокоммуникация.

*Методология* - система принципов и способов построения и организации теоретической и практической деятельности в рамках рассматриваемой науки. Методология науки «педагогическая коммуникация» практически аналогична методологии педагогики, поскольку ПК – это один из разделов педагогики. Основные методологические подходы в педагогике:

1. **Системный подход** (Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин). Сущность: относительно самостоятельные компоненты рассматриваются в системе как совокупность взаимосвязанных компонентов таких как цели образования, субъекты педагогического процесса - педагог и учащийся, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса. Задача воспитателя: учёт взаимосвязи компонентов при организации педагогического процесса.
2. **Личностный подход** (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя, К. Роджерс и др.) признаёт личность как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, и не допускает сведение личности к натуре. Развитие личности рассматривается как цель, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Задача воспитателя: создание условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности.
3. **Деятельностный подход** (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.Б. Воровцова). Деятельность рассматривается как основа, средство и условие развития личности. Задачи воспитателя: выбор и организация деятельности ребёнка с позиции субъекта познания окружающего мира. Это предполагает осознание, целеполагание, планирование

деятельности, её организацию, оценку результатов и самоанализ (рефлексию).

4. **Полисубъектный (диалогический) подход** (М.М. Бахтин, В.С. Библер). Сущность человека богаче, чем его деятельность. Личность - продукт и результат общения с людьми и возникающих отношений, важным признается не только предметный результат деятельности, но и отношенческий. Этот факт «диалогического» содержания внутреннего мира человека ранее учитывался в отечественной педагогике явно недостаточно, хотя в пословицах нашёл свое отражение («скажи, кто твой друг..», «с кем поведёшься...»). Задача воспитателя: отслеживать взаимоотношения, способствовать гуманным отношениям, налаживать психологический климат в коллективе. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики.
5. **Культурологический подход** (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, М.С. Каган, Н.Б. Крылова). Опирается на аксиологию - учение о ценностях и ценностной структуре мира. Обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение человеком культуры представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности (например, на основе освоенной культуры внесение в неё каких-либо новых элементов). Задача воспитателя: приобщение к культурному потоку, активизация творчества.
6. **Этнопедагогический подход** (Г.Н. Волков, К.Д. Ушинский, В.Ю. Хотинец). Воспитание с опорой на национальные традиции, культуру, обычаи. Ребёнок живёт в определённом этносе и задачи воспитателя: изучение этноса, максимальное использование его воспитательных возможностей.

7. **Антропологический подход.** Обосновали К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад. Это системное использование данных всех наук о человеке и их учёт при построении и осуществлении педагогического процесса.
8. **Компетентностный подход** (Дж. Равен, Г.С.Трофимова, А.С. Хуторской) в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимый к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи - профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные.
9. Исторически становление и развитие науки о педагогической коммуникации происходило как становление теории **информационного подхода** в педагогике (К. Шеннон, Дж. Ламборд), который будет подробно рассмотрен в следующей лекции 2.

*Задание для самостоятельной работы студентов: определить понятие методологии науки и привести примеры использования вышеперечисленных методологических подходов в конкретных ситуациях педагогического взаимодействия.*

## **1.2. Лекция 2. Методологические подходы к исследованию педагогической коммуникации: информационный.**

Становление и развитие педагогических коммуникаций осуществлялось, как внедрение теории информационного подхода в педагогике.

*Информация* в словарях определяется как ознакомление, разъяснение, представление, сведения, уменьшаемая неопределённость в результате получения сообщения.

Основные этапы восприятия информации следующие: появление внимания к сообщению, психическая переработка и запоминание, преобразование в

соответствии с собственной позицией. На этом сложном пути возникают помехи:

1. Искажение информации;
2. Пропуск;
3. Обобщение;
4. Сенсорные предпочтения.

Восприятие и передача информации происходит также в соответствии с модальностью личности. Если слова переводить в визуальные образы, то имеет место визуальная модальность, если слова переводятся во внутреннюю речь – аудиальная, если в ощущения, то - кинестетическая модальность. Человек как целостная система трёхмодален, однако можно выделить его ведущую модальность или две, которые сформированы в процессе его развития и воспитания. Так, визуалы – это, как правило, дети, посещавшие художественную школу, а аудиалы – музыкальную. Спортсмены, предпочтительно, – кинэстетика, это их ведущая модальность. Однако это не значит, что они не могут воспринимать и перерабатывать информацию и в других модальностях. В состоянии стресса человек закрывается в своей ведущей модальности, однако в жизненных ситуациях он более гармоничен и может быть и визуалом, и аудиалом, и кинэстетиком.

Определить модальности помогает *калибровочная таблица 1*:

<i>Критерии</i>	<i>Визуалы</i>	<i>Аудиалы</i>	<i>Кинэстетики</i>
1. <u>Общие</u> : а) Слова, с которыми работает	Вижу, смотрю размер, цвет ... (все определения описательные)	Послушай, говорю, сказала, громко, тишина,	Чувствуешь, тяжело, одиноко, больно, запах, вкус, холодно
б) жесты	От груди и выше	На уровне груди и живота	От живота и вниз



в) положение ГОЛОВЫ	Вертикально	Набок	Вниз
г) темп речи	Быстрый	Средний	Медленно
д) интонация	Повышается к концу фразы	Монотонная	Понижается
е) частотность	Высокая	Средняя	Низкая
ж) конституция	Астеник	Средний	Склонность к полноте
з) хобби	Художник, фотограф, архитектура, выставки, ТВ.	Лектор, любит петь и слушать музыку.	Любит что-либо мастерить, делать руками. Спорт.
2) <u>Стиль жизни:</u> а) внешность	Яркий, много энергии, любит выделяться, все новое.	Зануда, неброская, скромная внешность.	Не любит новое, т.к. нет комфорта для себя в ощущениях.
б) место в жизни	Подбирает все в сочетании(как это выглядит, стремление к чистоте) внешний порядок, а дальше все вперемежку.	Их жизнь часто бьёт – нокаутирует, склонен к анализу и самоанализу. Скромность. Порядок во всем.	Оценка окружающего мира через комфорт для себя, удобство, любит яркие чувства, ощущения.
в) оценка других людей по этим же признакам	Говорит о том, как кто или что выглядит, часто ошибается в людях, устаёт от бесед, говорит «не хочу».	Любит длительные разговоры, хорошо разбирается в людях.	Говорит о чувствах, бывает в роли «козёл отпущения» - виновен в чем-либо, говорит «не могу».

г) дистанция	Длинная, хочет лучше видеть	Средняя	Короткая
3) <u>Стиль преподавания:</u>	Визуальная работа, опрос с места, имеет значение оформление.	Устная работа, не любит ставить 5	Любит работать у доски, много ходит.
4) <u>Стиль ученика:</u>	Любит оформлять, пишет с новой строки, достаёт вопросами учителя, мыслит образно, грамотность, легко усваивают чтение, но вслух читать не любят, Сначала смотрят фильм, потом читают книгу. Способны к сосредоточению.	Учится слушая и плохо пишут, неграмотно, отвлекаются, т.к. всё слышат. Мешают любые посторонние шумы, отвлекают.	Учится в движении, Любит книги – действия, сочинения, где описывает чувства.

Выделение модальностей называется педагогической калибровкой.

Модальные задачи педагога:

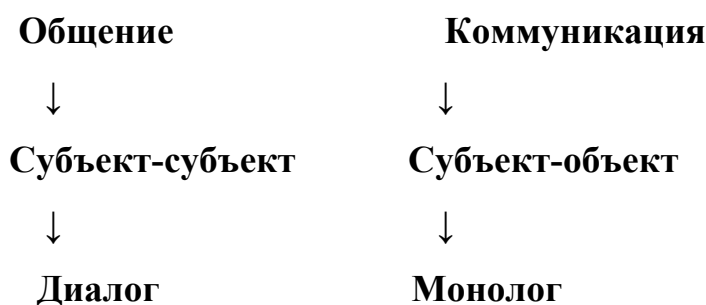
1. Определение основной модальности и модальности здесь и сейчас.
2. Использование всех модальностей.
3. Тренинг малоиспользуемых модальностей.

*Умение определить* ведущую модальность партнёра, супруга, ребёнка и заговорить на его языке – первый и чрезвычайно эффективный шаг к установлению коммуникации и взаимопонимания. Это техника присоединения, установление реального контакта с теми, кто хочет вас видеть (мимика, улыбка, одежда), слышать (интонация, громкость, ритм), чувствовать (прикосновение, запах, ощущения).

*Задание для самостоятельной работы студентов. Определите по таблице свою ведущую модальность, а также друзей, родителей. Проанализируйте, установите взаимосвязь с жизненным путем исследуемых, дайте педагогические рекомендации.*

### **1.3. Лекция 3. Методологические подходы к исследованию педагогической коммуникации: компетентностный.**

Анализ научно-теоретической литературы по проблемам, связанным с коммуникацией, общением, коммуникативной компетентностью, позволяют судить о том, что структура и функции общения и коммуникативной компетентности достаточно хорошо изучены и освещены в теоретических трудах М.С. Кагана, психологов Б.Г. Ананьева, А.Н.Бодалева, В.А. Кан-Калика, социальных педагогов Вульфова Б.З., Кудрявцевой Г.А. и др. Коммуникативная компетентность – это термин, относящийся к проблеме общения и коммуникации. Отметим соотношение этих понятий:



Коммуникацию можно определить как информационную связь индивидов, передачу сообщений от отправителя к получателю, а общение как взаимосвязь равно активных субъектов. Тогда они и проявляются в разных формах взаимодействия: диалог и монолог.

Если общение – это процесс, то вытекающие из него качества личности – общительность. А.В.Мудрик определяет его так: **общительность** – есть сильно развитое устойчивое стремление личности к контактам с окружающими, которое сочетается с быстротой их установления. В.А.Кан-Калик относит общительность к профессионально-личностным качествам педагога и выделяет три его компонента:

1. Коммуникабельность – способность испытывать удовольствие от процесса коммуникации;
2. Социальное родство – желание находиться среди других людей;
3. Альтруистические тенденции – желание приносить радость и добро людям, сопереживание другим.

Понятие коммуникативности можно отнести и к сфере психолингвистики, т.к. это такое качество личности, которое обеспечивает активную работу с синтаксической (знаковой), семантической (смысловой) и прагматической (деятельностной, поведенческой) информацией. Эта активная работа невозможна без коммуникативных знаний, умений, навыков.

**Коммуникативные способности** – особенности личности, выступающие субъективными условиями успешного развития коммуникативных умений.

**Коммуникативные знания** – обобщенный опыт человечества, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях.

**Коммуникативное умение** – комплекс действий, позволяющих творчески использовать коммуникативные знания для организации эффективного взаимодействия.

**Коммуникативные навыки** – автоматизированные компоненты сознательных действий, определяющих успешность восприятия и адекватного взаимодействия в процессе коммуникаций.

**Коммуникативные привычки** – специфические действия, ставшие потребностью.

Основой формирования коммуникативных умений выступают коммуникативные способности, т.е. особенности личности, которые выступают субъективными условиями успешного развития коммуникативных умений. Н.В. Кузьмина определяет способности как индивидуальные, устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям

деятельности и созданию наиболее продуктивных способов получения искомых результатов в ней. Способности проявляются и создаются в процессе деятельности, а задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности (Б.Н. Теплов.).

К профессиональной педагогической деятельности относится и понятие **коммуникативная культура** – умение реализовывать на практике личностно ориентированные отношения педагога, наличие у педагога:

- ориентации на признание положительных качеств, значимости другого;
- способности к эмпатии, пониманию и учету эмоционального состояния другого;
- умение мотивировать других на действия и достижения;
- конкретных коммуникативных умений: приветствовать, общаться, задавать вопросы, активно слушать, просить, отказывать;
- уважение к самому себе;
- способности контролировать свои эмоциональные состояния;
- речевой культуры, как проявление общей культуры человека.

Культура общения тесно связана с понятием **коммуникативная компетентность** – способность преподавателя к эффективному взаимодействию с учащимися и ориентации в ситуациях педагогического общения. Это интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленная опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности, развития и предполагающая учет коммуникативных возможностей собеседника (Г.С. Трофимова).

*Компетентность* – готовность, способность к деятельности. Емельянова Ю.Н. отмечает, что коммуникативная компетентность – это результат проявления личностного опыта. Чтобы приобрести опыт общения, необходимо включиться в эту деятельность, в ходе которой развиваются

коммуникативные способности и нужный уровень межличностного опыта общения.

*Структура коммуникативной компетентности* изоморфна структуре общения и состоит из трех компонентов: когнитивного, эмотивного и поведенческого. Методика измерения педагогической коммуникативной компетентности основана на измерении всех трех ее компонентов, в ней используется метод субъективного шкалирования (см. приложение 1).

Источники коммуникативной компетентности условно подразделяют на субъективные: психологическая установка на субъект-объектную или субъект-субъектную модель межличностных отношений, положительная мотивация, уровень культуры, обученности, воспитанности, жизненный и профессиональный опыт в т.ч. опыт общения, и объективные: социальную среду, условия социализации личности, учебно-воспитательный процесс в той или иной педагогической системе.

Основу гуманизма (по Блюмкину В.А.), как совокупность моральных качеств личности, составляют:

1. Искренность – свойство личности выражать в словах и поступках свои подлинные чувства и намерения;
2. Такт – интуиция гуманного человека, подсказывающая ему наиболее деликатную линию к окружающим;
3. Рефлексия – способность человека осознавать и анализировать себя;
4. Эмпатия – качество личности, способствующее проникновению в душевные переживания другого человека, сопереживанию.

Подобные качества мы выделяем, говоря о коммуникативной культуре.

***Задание для студентов: определите свой уровень коммуникативной компетентности, по когнитивному, эмотивному и поведенческому компоненту и общий показатель согласно приложению 1.***

Коммуникативная компетентность тесно связана с профессиональной компетентностью педагога, является ее составной частью, поскольку без умения общаться, вступать в коммуникацию с воспитуемыми, деятельность

педагога не может быть успешной. Системный акмеографический подход к описанию профессиональной компетентности:



Рис. 1. Акмеограмма: «Рабочая книга практического психолога, технология эффективной профессиональной деятельности./Под ред. А.А. Деркач М.: 1996г.

**Задание для самостоятельной работы студентов.**

*Заполните акмеограмму, используя собственный опыт педагогической практики в школе, оздоровительном лагере, на спортивных занятиях, другом поле реальной деятельности.*

**1.4. Лекция 4. Функции педагогической коммуникации.**

Педагогическая коммуникация выполняет следующие функции:

1. Функция социальной детерминации - определение по проявлению поведения и деятельности личности ее принадлежности к какому-либо сословию, национальности, группе.

2. Информационная функция - прием и передача информации.
3. Познавательная функция - способствующая лучшему пониманию и изучению окружающего мира, в т.ч. личности и коллектива.
4. Экспрессивная функция - позволяющая доступно, интересно и эмоционально передавать ЗУН, общаться.
5. Управляющая функция - способствующая адекватному воздействию педагога на других людей и обеспечивающая обратную связь.

*Познавательная функция* проявляется через следующие познавательные свойства: интерес к познанию себя, других людей, ориентация на собеседника, стремление к сопереживанию, стремление развивать у себя дар знания людей. Им соответствуют такие умения, как чтения по лицу и жестам, умение слушать и понимать людей, оценивать их настроение, вступать в контакт, умение наблюдать и анализировать. Таким образом, это ни что иное, как гностические, проективные, конструктивные, коммуникативные способности, выделенные Н.В.Кузьминой.

*Управляющая функция* проявляется, например, в таких свойствах коммуникативности педагога или руководителя, как ответственное отношение к делу, компетентность, гуманное отношение к другим людям, влияние на них, эмоциональное воздействие, снятие эмоциональной напряженности, конфликтов, убеждение словом и делом, создание перспективы деятельности. Существует множество управляющих технологии, например техника убеждения- «техника заедающей пластинки», технология активного слушания, многочисленные техники внушения, отказа и т.д.

*Экспрессивная функция* коммуникативности - это выразительность, яркое проявление чувств, настроений в общении. Экспрессивность выражается через:

1. Внешнее самооформление (одежда, прическа);
2. Вербальную коммуникацию или речь (например, ее образность);



3. Невербальную коммуникацию: кинесику и физиогномику, проксемику, паралингвистику.

*Кинесика* – это совокупность телодвижений (жестов, мимики), применяемых в процессе человеческого общения, за исключением движений речевого аппарата. Эти движения изучает *паралингвистика* – раздел языкознания, исследующий неязыковые средства, включенные в речевое общение: фонационные (степень громкости, распределение пауз) и темпоритмические.

*Язык телодвижений* – это знаки, которые используются человеком, чтобы дать понять окружающему миру как бы он хотел быть воспринят или которыми он выдает, что происходит в нем самом.

*Физиогномика* – учение о выражении человека в чертах лица и формах тела.

Примеры физиогномических характеристик человека приведены в приложении 4.

*Проксемика* – это наука о зонах и дистанциях взаиморасположения партнеров по общению.

В ходе естественного развития человека его поведение и жесты формировались согласно следующим *закономерностям*:

1. Обусловленность генетическими факторами.
2. Соответствие этикетной норме.
3. Подверженность воздействию разных факторов – социальной роли, мнению других, физические недостатки и т.д.
4. Чем раньше приобретена та или иная привычка, форма поведения, тем труднее ее нарушить.
5. Закон проявления: каждое душевное движение тесно связано с телесным и наоборот, причем телесное движение направляется бессознательным, в основном, ожиданием успеха и определяется ведущим переживанием личности, а также направляется его индивидуальным ведущим способом.

6. Язык телодвижений более правдив, чем язык слов. Он более древний и им передается 65% информации, а словесно – 35%.

*Целесообразно выделить принципы физиогномики и кинесики:*

- Неоднозначности и многофакторности
- Ситуативности
- Субъективности
- Вероятности и вариативности
- Целостности

Делая заключения о намерениях или свойствах личности по ее внешним проявлениям, необходимо опираться на эти принципы и закономерности. Составление руководств по однозначной трактовке видов жестов или физиогномических характеристик по типу словарей, таким образом, лишено научного смысла.

Правила эффективного коммуникативного взаимодействия с людьми на невербальном уровне:

1. Отражать 100% тона и высоты голоса, ритма и скорости речи.
2. Отражать 75% выражений лица.
3. Отражать 50% движений и положений тела.

Рассмотрим уровень вербального общения через речь. Речь педагога как форма взаимодействия посредством языка играет значительную роль во взаимодействии с учащимися. Различают речевую деятельность - содержание речи и речевое поведение - темп, тембр, сила, громкость и т.д. Если функция речевой деятельности – предметное информирование, то функция речевого поведения коммуникативная - это передача эмоционального состояния и отношения. *Особенности речи педагога:*

- Соответствие нормам и правилам педагогической этики и культуры
- Импровизационность
- Диалогизм
- Экспрессивность

Проксемика изучает пространственную организацию общения, взаиморасположение партнеров, зоны взаимодействия. Выделяются следующие зоны оптимального взаимодействия: интимная 15-45см., личная 45-75см., социальная 75-100см., публичная 3,5-7,5метров. Пространственная организация речевого общения предполагает учет ориентации собеседников друг относительно друга.

**Задание для самостоятельной работы студентов.**

**Проанализировать свое невербальное поведение путем самонаблюдения и бесед с друзьями и родными. Сделать выводы об его особенностях, ошибках и достижениях при организации взаимодействия и общения.**

**1.5. Лекция 5. Основы невербального поведения: жестикация и виды жестов, язык тела в социальных ситуациях приветствия, прощания, при деловом, дружеском контакте, а также вводящий в заблуждение, сигнализирующий о намерениях. Ролевое поведение, символы статуса, особенности невербальной межкультурной коммуникации.**

Основные понятия и категории невербального общения:

- *Жесты* - разнообразные движения руками, ногами и головой.
- *Жестикация* – система разнообразных жестов, используемых человеком в общении.
- *Барьерные жесты* – жесты, выражающие отрицательное отношение к сложившейся ситуации.
- *Кинесические средства* - зрительно воспринимаемые движения другого человека, выполняющие выразительно-регулятивную функцию в общении.
- *Поза* - это положение человеческого тела, типичное для данной культуры, элементарная единица пространственного поведения человека.

- *Имидж* - совокупность представлений, сложившихся в общественном мнении о том, как должен вести себя человек в соответствии со своим статусом, как должны соотноситься права и обязанности в данном статусе.
- *Социальный статус* - положение человека, которое он автоматически занимает как представитель большой социальной группы (профессиональной, классовой, национальной).
- *Личный статус* - положение, которое человек занимает в малой, или первичной группе в зависимости от того, как он оценивается по своим индивидуальным качествам.
- *Достижимый статус* - статус, который приобретается в результате свободного выбора, личных усилий индивида и находится под его контролем.

### **Краткий теоретический экскурс.**

Невербальное поведение человека неразрывно связано с его психическими состояниями и служит средством их выражения. В процессе общения невербальное поведение выступает объектом истолкования не само по себе, а как показатель скрытых для непосредственного наблюдения, индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик личности. На основе невербального поведения раскрывается внутренний мир личности, осуществляется формирование психического содержания общения и совместной деятельности.

Как любой язык, язык тела состоит из слов, предложений и знаков пунктуации. Каждый жест подобен одному слову, а слово может иметь несколько различных значений. Полностью понять значение этого слова можно только тогда, когда вставите это слово в предложение наряду с другими словами. Жесты поступают в форме "предложений" и точно говорят о действительном состоянии, настроении и отношении человека.

Наблюдательный человек может прочесть эти невербальные предложения и сравнить их со словесными предложениями говорящего.

Чтобы полностью определиться относительно намерений человека, понаблюдайте за его последующим после приветствия поведением; уступчивый человек будет характеризоваться жестами уступчивости, а властный проявит свою агрессивность в невербальном поведении.

Деловой этикет предписывает неукоснительное соблюдение при общении правил поведения страны - партнера. Правила общения людей связаны с образом и стилем жизни, национальными обычаями и традициями. Все это результат многовекового жизненного опыта, быта предшествующих поколений того или иного народа. Какие бы ни были традиции, правила поведения, - их приходится выполнять, если, конечно, вы хотите добиться успеха. Нередко надо соблюдать все правила даже в том случае, если они вам не по душе. Если, например, американцы, подчеркивая свое расположение, дружески хлопают вас по плечу и охотно принимают такой жест от вас, то, похлопав по плечу японца или попытавшись дружески обнять китайца или вьетнамца, вы можете все испортить.

## **Основные виды жестов:**

### **1. Коммуникационные жесты:**

- Улыбка обозначает счастье;
- Если человек хмурится, значит, он печален;
- Кивание головой обозначает «да»;
- Покачивание головой обозначает отрицание;
- Пожатие плечами (непонимание, незнание).

### **2. Жесты рук и кистей рук:**

- Потирание ладоней (положительные ожидания, либо у человека просто замерзли руки);

- Потирание большого пальца об указательный (ожидание поступления какой-либо суммы денег);
- Сцепленные пальцы рук (разочарование и желание скрыть отрицательное отношение);
- Шпалеобразное положение рук (если вверх – готовность говорить, если вниз – готовность слушать);
- Акцентирование больших пальцев (демонстрация превосходства);
- Рука, подпирающая голову в области щеки (скука);
- Рука, слегка подпирающая подбородок (интерес).

### **3. Жесты головой:**

- Голова прямо (нейтральное отношение);
- Наклон головы в сторону (пробуждение интереса);
- Голова опущена вниз (отрицательное отношение, осуждение).

### **4. Барьерные жесты:**

- Скрещенные руки на груди (если с кулаками – враждебный настрой, если с демонстрацией больших пальцев – отрицательное отношение с чувством превосходства);
- Частичный барьер (одна рука зацеплена за другую, причем, чем выше, тем отрицательнее человек настроен);
- Скрещенные ноги в области голеностопных суставов.

### **5. Жесты приветствия.**

- Рукопожатие.
- Махание кистью руки во фронтальной плоскости ладонью вперед.
- Помахивание из стороны в сторону всей рукой над головой.
- Поднятие руки вверх над головой: а) ладонь открыта; б) то же с перебором пальцев; в) рука сжата в кулак тыльной стороной назад.
- Кивок головой вперед.
- Похлопывание по спине, плечу у мужчин (при приятельских отношениях).

- Воздушный поцелуй.
- Прикосновение щека к щеке.
- Снятие или приподнимание шляпы (выходящий из обихода).
- Козыряние (шуточный).
- Поцеловать даме ручку (старомодный жест).
- Сомкнутые руки подняты над головой (приветствие нескольким людям или одному на расстоянии).

## **6. Жесты прощания.**

- Рукопожатие.
- Сгибание - разгибание кисти руки от себя в сагиттальной плоскости («до свидания»).
- Помахивание из стороны в сторону рукой (ладонью вперед).
- Поднятие руки вверх над головой (то же с перебором пальцев).
- Кивок головой вперед в сагиттальной плоскости.
- Хлопок по спине или плечу.
- Воздушный поцелуй.
- Обнимание.
- Приподнимание и одевание шляпы (устаревший).
- Поцеловать даме руку (выходящий из употребления).

## **7. Жесты ухаживания:**

### 1) У мужчин:

- Поправление галстука или воротничка;
- Приглаживание волос;
- При общении старается прикоснуться.

### 2) У женщин:

- Ноги и тело повернуты в сторону мужчины;
- Поправление одежды;
- Встряхивание волосами;
- Демонстрация запястья;

- Расставленные ноги.

## **8. Жесты без зрителей:**

- Рисование на бумаге (уменьшение интереса, но может зависеть и от ситуации);
- Жесты с сигаретой: человек, если ему интересно, вынет сигарету изо рта; если же он разозлится или смутится, он снова возьмет ее, если же он действительно выведен из себя, то он жестко раздавит ее в пепельнице;
- Раскачивание на стуле – обычно жест удовлетворения, владения ситуацией;
- Открывание и закрывание ящика стола – часто жест размышления над сложной проблемой;
- Вставание - бывает очень часто. Мы встаем, когда принимаем решение, когда удивлены или шокированы, или когда разговор надоел.

## **Ролевое поведение.**

Правильное распределение ролей по принципу доминирование - подчинение также необходимо для обеспечения успешного делового общения. В социальной психологии выделяются три вида распределения ролей: “пристройка сверху”, ”пристройка снизу” и ”пристройка на равных”. Практически это градации использования так называемой доминантной техники самопрезентации, а степень доминантности - подчиненности устанавливается с помощью невербальной техники: позы, взгляда, темпа речи.

Выпрямленная поза с подбородком, параллельным земле, с жестким немигающим взглядом, медленная речь с выдержанными паузами, навязывание собеседнику определенной дистанции служат отличительными признаками классической техники доминирования - “пристройка сверху”. Противоположные признаки - приниженная поза, постоянное движение глаз снизу вверх, быстрый темп речи, предоставление инициативы партнеру -



“пристройка снизу”. Партнерское взаимодействие - синхронизация темпа речи, уравнивание ее громкости, установление симметричного рисунка обмена взглядами - ”пристройка на равных”.

В том случае, если негласная договоренность о распределении ролей не будет достигнута, конфликт неизбежен. Если, например, собеседник избрал роль “мудрого наставника”, то нужно соответственно либо принять роль ”почтительного ученика”, либо тактично добиваться желательного распределения ролей - два эксперта.

### **Символы статуса.**

Именно поведение - самый верный признак статуса. Одежда, признаки, привилегии, имущество - все это можно передать от одного человека к другому. Но изысканные манеры поведения нельзя снять или надеть, как одежду, они воспитываются всю жизнь и характеризуют внутреннее благородство человека. Даже скромно одетый, но изысканный в манерах человек, обладает более высоким статусом, чем богатый и грубый. В США и Европе высший класс одевается даже скромнее, нежели средний. Чем выше статус, тем жестче ограничения, накладывающиеся на поведение человека. Статусные символы, права, обязанности и роль создают статусный образ. Часто его называют имиджем.

Представление о том, каким должен быть юрист, врач или профессор, регулирует и направляет поведение тех, кто занимается судопроизводством, медицинской практикой и преподаванием.

Учитель вряд ли придет на урок, нарядившись в то, в чем он работает на садовом участке. Врач, даже выйдя на пенсию, не позволяет себе выглядеть неряшливо, ведь он привык все время быть на людях. Те, кто поступает иначе, не соответствуют своему статусному образу.

В викторианской Англии профессор, выходящий в аудиторию, облачался только в мантию. Сегодня его поведение более свободно, но тем не менее к нему все же предъявляют определенные требования. Так, обязательным атрибутом должен быть костюм с галстуком. Однако многие преподаватели

ходят на лекции в свитере и джинсах, поступая так намеренно. Тем самым они показывают, что не хотят слишком сильно дистанцироваться от студентов, предлагая им вести себя более раскованно, доверительно.

Чем выше статус, тем чаще его обладатели прибегают к символической атрибутике - орденам, регалиям, форме, сертификатам. Чем ниже личный статус, тем чаще подчеркиваются преимущества социального статуса.

Давно замечено, что человек смотрит на мир и относится к людям в соответствии со своим статусом - с тем, который он считает главным. Бедные презирают богатых, а богатые с пренебрежением относятся к бедным, хотя при этом делают исключения для тех, к кому хорошо относятся в силу их личного статуса. Разновидности социального статуса - приписываемый и достигаемый статусы.

Издавна стремление уменьшить свой рост перед другими использовалось как средство установления отношений субординации. Мы обращаемся к членам Королевской династии как “Ваше высочество”, а лица, совершающие непристойные деяния, называются “низкими”. Оратор на митинге протеста встает на ящик, чтобы быть выше других, судья возвышается над остальными членами суда. Тот, кто живет в фешенебельной квартире на крыше небоскреба, имеет больше власти, чем тот, кто живет на первом этаже, а в некоторых странах общество делится на два социальных класса - высшее общество и низшее общество.

Важно помнить также, что на своей собственной территории, особенно дома, человек всегда чувствует себя увереннее и выше других, поэтому сдержанные жесты и скромное поведение на его территории помогут вам завоевать его расположение.

### **Язык тела, вводящий в заблуждение.**

Нередко правду бывает трудно сказать по той простой причине, что она, как правило, бывает малоприятной, суровой, дорогостоящей мучительной или компрометирующей. Поэтому ложь зачастую возникает из-за жизненных

обстоятельств. Мы должны различать ложь, приносящую вред, и ложь, при помощи которой хотят польстить или сделать что-то хорошее.

Жизнь в кругу наших сограждан и правила вежливости требуют от нас, чтобы мы скрывали свои подлинные чувства и суждения. Даже в том случае, если попытки ввести в заблуждение обнаружены, как правило, они остаются безнаказанными. Они могут приводить неприятное впечатление или приводить в замешательство, потому что их невозможно однозначно идентифицировать. Однако все эти манеры поведения еще вовсе не означают, что данное лицо лжет. Лишь больше становится вероятность того, что у него имеются (внутренние) противоречия или что им могут быть посланы ложные сигналы.

При касании носа кисть руки как бы прикрывает рот, и внимание что, мол, зачесался нос. Это в действительности так. Незначительное щекотание в носу возникает потому, что образуется нервное напряжение и обусловленное им физиологическое изменение. Тот, кто лжет, или произносит противоречивые фразы, демонстрирует и больше движений тела в сторону, а также движений, характерных для бегства. Изменяется и величина его зрачков: они или увеличиваются, или уменьшаются. Нередко руки дрожат так сильно, словно они хотели бы отвести внимание от высказывания или избежать неосознанно представляемого наказания.

При противоречивых или лживых высказываниях нередко наблюдается неадекватная мимика. Например, подергивание лица можно объяснить тем, что при намерении выразить перемену настроения, инициация мышц лица и отдача контрприказа «Сделать это незаметно!» происходит с запозданием. Поэтому мимическое выражение словно зависает в самом начале. Незавершенность улыбки мы наблюдаем на «подстроенных» портретных фотографиях. Большинству людей улыбка по заказу (тем более по приказу) дается с трудом. Такая улыбка производит впечатление искренности лишь в том случае, если за ней кроется действительно радостное настроение.

Мы еще способны улыбаться, если испытываем антипатию, или придать лицу такое выражение, будто у нас разыгрался аппетит, даже если предложенное блюдо нам совершенно не нравится. Хотя внимательный наблюдатель по степени напряженности нашей мимики и по отдельным движениям сумеет все же определить наигранность нашего поведения.

Чтобы язык телодвижений вводил в заблуждение, требуют не только интересы актерской профессии. Эту способность должны развивать у себя также комики, адвокаты, медицинские сестры и врачи. В принципе каждый человек должен уметь скрывать свои чувства, т. е. демонстрировать такой язык тела, при котором чувства не выдаются или имитируется наличие других чувств.

Существуют манеры поведения, используемые при имитации чувств:

1. Словесные формулировки.

Они представляют собой самый простой способ исказить существо дела.

2. Выражения лица.

Для придания лицу определенного выражения могут быть использованы тщательно подобранные мимические средства.

3. Легко понимаемые жесты кистью руки.

С ними мы сталкиваемся в случае их осознанного использования для подкрепления слов или при соответствующем безмолвном выражении. Но такие жесты не дают никакой гарантии правдивости высказывания.

4. Неидентифицируемая жестикуляция.

Они возникают, когда кисти рук не поддаются сознательному контролю.

5. Сигналы, подаваемые ногами.

Такие сигналы легко выходят из-под контроля. Это объясняется тем, что мы чересчур сильно концентрируемся на своем лице. И чем дальше та или иная часть тела удалена от лица, тем меньшее значение мы ей придаем.

## 6. Автономные сигналы.

Они вытекают из физиологических изменений, не поддающихся сознательному контролю. Поэтому они являются самыми надежными. Появление пота, бледности, румянца, учащение темпа дыхания нередко выдают испытываемые чувства.

### **Язык тела, сигнализирующий о намерениях.**

Намерение взять слово, чтобы высказать свое мнение или критическое замечание может проявляться с помощью следующих действий:

- поднятие головы
- наклона вперед
- вдоха поднятия вверх руки или какой-нибудь письменной принадлежности
- увеличение числа движений (двигательной активности).

Наше поведение и параллельные с ним проявления на языке тела, а также свойства нашей речи, дают нашему окружению представление о том, что мы собираемся использовать в большей степени – чувства или рассудок.

Схема иллюстрирует приводимые в действие основы поведения в той или иной ситуации.

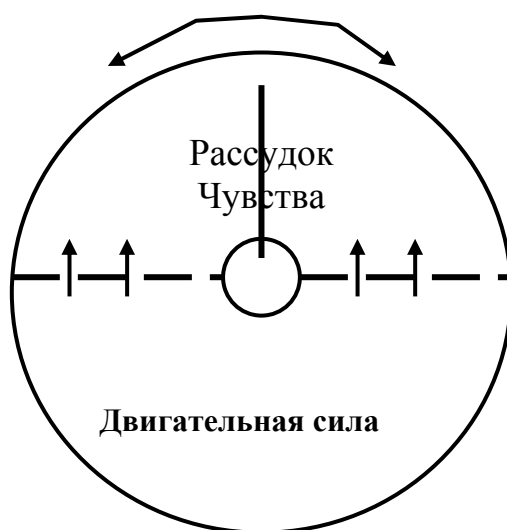


Схема 1. Взаимовлияние рассудка и чувств и их отражение в движениях человека.

Рассудок и чувства разделены неким маятником, который в той или иной степени освобождает один из сегментов. В нижней части отображена двигательная сила, получающая развитие в зависимости от основополагающей структуры или заданной мотивации. Таким образом, определяется четыре принципа образа действий: область рассудка больше и в наличии имеется двигательная сила; область рассудка больше, но двигательной силы меньше; область чувств больше и в наличии имеется двигательная сила; область чувств больше, но двигательной силы меньше.

В приводимой таблице 2 можно проследить за речевыми манерами поведения и манерами поведения на языке телодвижений, присущим данным четырем способам действий.

Таблица 2. Невербальные показатели рассудочного и чувственного поведения человека

Рассудочное поведение при достаточной активности	Рассудочное поведение при недостатке активности	Чувственное поведение при сильной активности	Чувственное поведение при недостатке активности
Язык тела сильно уравновешен, переходы сбалансированы, бедность форм, монотонное поведение, сопровождаемое небольшим напряжением, нередко неподвижная маска, спокойные реакции, движения в такт, укороченные, контролируемые формы движений, малоподвижная мимика с тенденцией к упорству	Рассеянные переходы, неловкость, бедность форм, выразительная верхняя часть лица, движение конечностей нередко вялое и бесформенное, протекающее где-то между тактом и ритмом, зачастую скорее с некоторой заминкой	Язык тела сочный, с богатством форм, при аффектах с унифицированной моторикой, импульсивный, склонный к пригласительным движениям, при радостном настроении - многообразии выразительных форм, оживленная многовариантная мимика	Моторика скорее робкая, мягкий и округлый, многообразный. богатство форм, ритмичный, в подавленном настроении мало выразительных форм, оживленная выразительная мимика
Речь			
суровая, резкая, самовольная, отрывистая	скорее монотонное звучание, длинные формулировки, вводные предложения и вставки	объемистая, громкая, часто несдержанная, преобладающе требовательная, сильные перепады громкости, грудной голос	мелодичная, мягкая и теплая

**«Предательский» язык тела.**

Под движениями намерения подразумеваются предварительные движения, которые совершаются при внутренней подготовке и ориентации на выполнение определенного действия или произнесение того или иного высказывания.

Можно проанализировать так называемую опору при подготовке к вставанию, когда мы одной рукой или обеими руками так обхватываем спинку стула или подлокотник кресла, как будто хотели бы, вставая, опереться на них. Что-то внутри нас как бы подталкивает нас встать. И тогда опора при подготовке встать либо предваряет вставание и гармонично переходит в сопровождающий его упор тела, либо оно остается всего лишь «предательским» сигналом тела, за которым не следует никаких соответствующих смыслу движений.

Если наш партнер внимательно наблюдал за этой сценой, то мог догадаться, что мы хотели встать. Если он понял этот сигнал, то может изменить тему разговора или сложившуюся ситуацию, из-за которой мы хотели встать. И тогда мы, как правило, выпускаем то на что опирались, из рук. Если же партнер не уловил этот сигнал и продолжает своими неверными действиями усиливать наше желание подняться, то тогда у нас сохраняется прежнее положение рук, за которым при усилении желания встать с некоторым запозданием следует остальные движения.

Мы постоянно имеем дело с сигналами, выражающими намерения других людей. Вот некоторые из сигналов на языке тела, «выдающих» намерения тех, кто их подает:

- опирается с намерением встать – партнер хотел бы встать и уйти;
- застегивает пиджак – партнер чувствует себя подвергшимся нападению и защищается или он собирается уходить;
- отступает, уходит назад – партнер «держится на расстоянии» и предваряет свой уход;
- отворачивается - партнер подыскивает путь, по которому он может уйти от нас;
- закидывает ногу на ногу, повернувшись к выходу, особенно если это делается так, как при подготовке к вставанию, то тогда этим предваряется уход.



Уловками мы называем обманные движения. При игре в салочки «намекают» на определенное направление движения, чтобы ввести партнера в заблуждение. Что мы можем предпринять, заметив у нашего партнера вредные для себя движения, чтобы не допустить осуществления раскрытых таким образом замыслов?

Удерживать – мы можем действительно удерживать его или с помощью соответствующих движений намекнуть на то, что мы не хотим, чтобы он уходил. Мы можем положить ему руку на плечо, обнять его или подойти к нему поближе.

Поменять тему – подготовительные сигналы являются часто реакцией или на наше поведение, или приводит к устранению соответствующих движений.

Заставить встать навтыжку – для того чтобы солдат не мог улизнуть во время «головомойки» и чтобы он не мог сделать даже соответствующих обманных движений, ему можно приказывать «смирно» или, взявшись за пуговицу или борт одежды так, чтобы он не мог отойти от нас.

К «предательскому» языку поз относится танец. Фигуры танца напоминают охоту, собирательство, совокупление, поведение по привлечению к себе внимания и даже движения, совершаемые совместно и одновременно, демонстрируют общее чувство жизни. Можно предположить, что современные танцы, когда человек без физического контакта с другими отдается на танцплощадке своим собственным чувствам, является выражением растущего одиночества, а также ослабевающего общения между людьми.

Чем больше в культуре прослеживается зависимость коммуникации от ситуации, тем большее внимание в ней уделяется невербальному поведению – мимике, жестам, прикосновениям, контакту глаз, пространственно-временной организации общения и т.п. Например, в Японии, с одной

стороны, молчание не рассматривается как вакуум общения и даже оценивается как проявление силы и мужественности, а с другой стороны, «органом речи» для японца является взгляд, а глаза говорят в той же мере, что и язык. Именно встретив взгляд другого человека, японец понимает движения его души и может на ходу перестроить свое вербальное поведение.

Видимо, и в этом русская культура имеет сходство с японской. Так, Э. Эриксон приписывал русским особую выразительность глаз, их использование «как эмоционального рецептора, как алчного захватчика и как органа взаимной душевной капитуляции» (Э.Эриксон, 1996 а, с. 519).

Но на этом сходство кончается. В Японии не принято смотреть прямо в глаза друг другу: женщины не смотрят в глаза мужчинам, а мужчины – женщинам, японский оратор смотрит обычно куда-то вбок, а подчиненный, выслушивая выговор начальника, опускает глаза и улыбается. Так как в японской культуре контакт глаз не является обязательным атрибутом коммуникации, жителям этой страны подчас трудно выдержать нагрузку чужого взгляда. Иными словами, японская культура – одна из наименее «глазеющих».

Русская же культура – «глазеющая», по крайней мере по сравнению с англосаксонскими культурами. Сравнивая США и Англию, Э. Холл отмечает, что американцы смотрят в глаза лишь в том случае, когда хотят убедиться, что партнер по общению их правильно понял. А для англичан контакт глаз более привычен: им приходится смотреть на собеседника, который моргает, чтобы показать, что слушает. Но преподаватели лингвострановедения предупреждают российских учащихся, что в Англии считается неприличным столь пристально смотреть в глаза, как это принято – и даже поощряется – в России.

Отражение «русского» обычая смотреть прямо в глаза Э. Эриксон обнаружил и в литературных произведениях. Действительно, герои классической русской литературы в доверительной беседе, раскрываясь перед собеседником, не отрывают друг от друга взгляда. Тем самым,

писатели не просто отмечают обычай смотреть в глаза, а подчеркивают неразрывную связь теплоты и откровенности в отношениях с контактом глаз.

В романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» Долли, желая вызвать на откровенность Каренина, говорит, *глядя ему в глаза*. Но собеседник, которого она считает холодным, бесчувственным человеком, вначале отвечает, *не глядя на нее*, затем *почти закрыв глаза*, и наконец, *не глядя ей в глаза*. И только решившись на откровенность, Каренин говорит, *прямо взглянув в доброе взволнованное лицо Долли*. Именно тогда, когда Каренин *взглянул в лицо*, Долли стало его жалко. И после этого глаза Каренина еще *глядели прямо на нее*. Но это были *мутные глаза*: краткий момент искренности закончился для Алексея Александровича, он *опять стал холоден, как и при начале разговора* (см. Л.Н. Толстой, 1952, с. 416-419).

Контакт глаз – лишь один из элементов невербального поведения, основанного на оптико-кинетической системе знаков (или кинесике). В эту систему входит все богатство экспрессивного поведения человека – мимика, жесты, поза, походка.

Существует проблема степени универсальности невербального поведения и его обусловленности культурой, а значит, возможностей взаимопонимания при коммуникации представителей разных народов. Культура влияет на многие невербальные действия. Хотя кросс-культурные исследования показали, что мимические выражения гнева, презрения, отвращения, страха, счастья, печали и удивления являются пан-культурными, мы также знаем, что культуры разнятся в правилах проявления чувств, которые определяют использование этих универсальных выражений. Кроме того, мы знаем, что существует множество культурных различий в жестах, взгляде и визуальном внимании, межличностном пространстве, позах тела, а также в голосовых интонациях и речевых характеристиках.

Исследователи обнаружили, что студенты оценивали внутрикультурные эпизоды выше, чем межкультурные, по качеству коммуникации и позитивным ожиданиям, а межкультурные эпизоды выше по уровню тревоги,

неопределенности и социальной идентичности. Аналогичным образом, студенты оценивали внутриэтнические встречи более высоко по качеству и удовлетворенности, а межэтнические более высоко по уровню тревоги и неопределенности. Эти данные подтверждают мысль, что эпизоды межкультурной коммуникации отмечены повышенной степенью неопределенности по сравнению с внутрикультурными встречами. Межкультурная невербальная коммуникация подобна чтению закодированного послания: первым шагом является расшифровка кода (снижение неопределенности), вторым - интерпретация расшифрованного содержания и реакция на него. Пути эффективной межкультурной коммуникации и препятствия, мешающие этому процессу приведены в приложении 8.

Вопросы пространственно-знакового поведения человека и пространственной ориентации в различных ситуациях рассмотрены в приложении 2.

### **Самостоятельная работа студентов для закрепления материала:**

**1.** В парах или перед зеркалом покажите свое состояние, настроение с помощью коммуникативных жестов. Ваш партнер должен догадаться, что вы изображаете:

- ✓ согласие;
- ✓ отрицание;
- ✓ непонимание;
- ✓ радость;
- ✓ грусть;
- ✓ угроза.

Также это упражнение можно проводить в тройках: третий человек наблюдает за различиями в жестах партнеров по коммуникации.

**2.** Попробуйте показать свое отношение к рассказу партнера, используя жесты рук и кистей рук, а также жесты головой. Работа проводится в парах

или перед зеркалом. Рассказывающий человек должен определить, что испытывает его партнер:

- ✓ отрицательное отношение;
- ✓ интерес;
- ✓ скуку.

**3.** Попробуйте пообщаться в парах на какую-либо тему, используя барьерные жесты или жесты ухаживания. После чего вы должны догадаться, какие жесты использовал ваш партнер по коммуникации.

**4.** Существует простой способ “разоружения” властного партнера, который дает вам возможность не только вернуть себе инициативу, но и озадачить другого вторжением в его личную зону. Чтобы научиться этому способу обезоруживания при рукопожатии необходимо проделать следующие движения: когда вы берете руку, сделайте шаг вперед левой ногой. Затем переставьте правую ногу вперед и встаньте слева перед этим человеком, продвигаясь в его личную зону. Затем, для завершения маневра, левую ногу поставьте за правой и встряхните руку партнера. Эта тактика позволяет вам выравнивать положение рук или развернуть руку другого человека к уступчивому типу рукопожатия. Она также позволяет вам стать хозяином положения, так как вы нарушили его интимную зону.

**5.** Проиграйте ситуацию приветствия своего знакомого на дальнем расстоянии, если вы: а) недовольны им; б) имеете радостную новость для него.

**6.** Работа в тройках. Один человек уверенно что-то рассказывает, хотя в том, что он говорит, не уверен. Задача одного из участников пронаблюдать, какие жесты использует говорящий, какими жестами пользуется слушающий участник и как эти жесты можно охарактеризовать (доверительные жесты, защищающие жесты, предательские).

7. Ситуация: два человека разговаривают. Один из участников подает «предательские» жесты на уход. Какими приемами можно воспользоваться, чтобы партнер остался?

### **1.6. Лекция 6. Основы педагогического общения.**

**Общение** является базовой категорией социальной психологии. Оно определяется как взаимодействие двух или более людей, заключающееся в обмене познавательной и эмоционально-оценочной информацией.

**Педагогическое общение** – это социально-педагогическое взаимодействие педагога и воспитуемого с целью организации взаимоотношений и диалога, обмена информацией, чувствами, личностными смыслами и установками для оказания воспитательного воздействия.

**Педагогическое общение** - профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной и внеучебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся.

**Педагогическое общение** - специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

Особенности педагогического общения:

- Доверительность
- Диалогичность
- Взаимопонимание
- Реальный психологический контакт
- Способность отказаться только от воздействия в пользу взаимодействия
- Творческое выстраивание взаимоотношений.

Предмет педагогики общения – это изучение закономерностей ролевого и межличностного эффективного взаимодействия субъектов педагогического процесса.

В целостном процессе педагогического общения можно выделить коммуникативный и предметный аспекты. Они органически взаимосвязаны. Предметное взаимодействие порождает коммуникативное. Последнее в свою очередь обеспечивает продуктивность первого (см. таблицу3).

Таблица 3. Предметный и коммуникативный аспекты общения.

Параметры	Предметный аспект общения	Коммуникативный аспект общения
1. Суть, содержание	Предметная деятельность	Обмен чувствами. Отношения.
2. Основная функция	Обучающая	Воспитательная
3. Цель	Передача информации, знаний, умений, навыков	Выстраивание взаимодействия и взаимоотношений

Выделяются следующие виды общения: вербальное, мимическое, пластическое, тактильное, предметное, действенное (поступок). По числу участников общение бывает межличностное, личностно-групповое, межгрупповое.

Важной характеристикой общения является его структура.

**Структура общения состоит из 4-х блоков:**

1. Социально-педагогический блок, его компоненты - перцептивный - восприятие, практический – поведение, взаимодействие, аффективный – чувства, эмоции (А.Н.Бодалев).
2. Нравственно - этический: мораль, гуманизм, принципы воспитания.
3. Эстетический - красота общения, гармоничность, педагогический такт, культура внешнего вида и речевого общения.
4. Технологический - приемы и техника общения (внушение, заражение), умения самопрезентации.

Положив в основу структурные компоненты общения как педагогической категории, можно выделить следующие профессиональные коммуникативные умения учителя: социально-психологические, нравственно-этические, эстетические, технологические.

**К социально-психологическому блоку** относятся такие умения как: располагать учащихся к общению, производить благоприятное впечатление, рефлексировать, адекватно воспринимать и понимать своеобразие личности каждого ребенка и группы, ее статусную структуру, прогнозировать развитие межсубъективных отношений, использовать психологические средства – вербальные, невербальные, проксемические, механизмы коммуникативного воздействия – заражения, внушения, убеждения, идентификации при организации общения.

**В структуру нравственно-этического блока** входят умения: строить общение на гуманной, демократической основе, руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета, утверждать личностное достоинство каждого ребенка, организовать творческое сотрудничество с классом и с каждым школьником, соблюдать педагогический такт, инициировать благоприятный нравственный климат общения.

**В эстетический блок** входят умения: гуманизировать внутренние и внешние личностные проявления, быть артистичным, эстетически выразительным, приобщать учащихся к высокой культуре общения, активизировать их эмоциональный тонус и оптимистическое мироощущение, радости общения, чувства прекрасного.

**В структуру технологического блока** входят умения: использовать учебно-воспитательные средства, методы, приемы, многообразие форм взаимодействия, выбирать оптимальный стиль руководства общением, органически сочетать коммуникативное и предметное взаимодействие, обеспечивать его воспитательную эффективность.



Эмоциональная привлекательность учителя для учащихся обусловлена рядом факторов, среди которых важнейшими являются профессиональная эрудиция, творческое своеобразие, высокая общая и нравственно-эстетическая культура, педагогическое мастерство и коммуникативная компетентность.

К ведущим признакам педагогической коммуникативной компетентности можно отнести следующие:

- 1) потребность в общении с детьми;
- 2) положительная эмоциональная тональность;
- 3) доминирующее переживание чувства удовлетворения общением;
- 4) взаимная личностная аттракция (привлекательность);
- 5) понимание детей, способность устанавливать индивидуальные и групповые контакты;
- 6) конструктивное разрешение межличностных противоречий;
- 7) гуманизм и демократизм общения;
- 8) эстетика, красота общения.

Развитие коммуникативной компетенции учителя следует рассматривать как процесс его саморазвития и самосовершенствования.

Если постижение предметного мира требует рефлексивной отстраненности и предельной объективности, то познание человека, с которым предстоит найти общий язык, строится на эмоциональной вовлеченности в этот процесс, т.е. эмпатии (от греч. сопереживание).

**Педагогическая эмпатия** - понимание педагогом психических состояний, эмоций, чувств, переживаний учащихся; связана с сопереживанием. В эмпатии различают когнитивную (понимание эмоционального состояния партнера) и аффективную (душевное волнение) стороны.

**Педагогическая эмпатия** выражается не только в умении учителя мысленно поставить себя на место ребенка, но и проявлять искреннее сочувствие, сострадание. В ней доминирует действенное начало,

направленность на эмоциональную поддержку. Эмпатийность педагога выступает реальным проявлением любви к ученику, ребенку и условием понимания его. Без эмпатии не получается настоящего душевного, открывающего в человеке лучшие качества общения.

Трудности, возникающие при педагогическом общении:

1. Неумение наладить контакт.
2. непонимание внутренней психологической позиции собеседника.
3. Неумение выстраивать и оперативно перестраивать взаимоотношения в зависимости от педагогических задач.
4. Трудности речевого общения и передачи эмоционального отношения.
5. Сложности в управлении собственным психическим состоянием

Барьеры общения:

- социальный
- гностический
- подражание
- боязнь аудитории
- несовпадение установок
- негативные установки на собеседника и на себя
- боязнь педагогических ошибок
- речевые барьеры
- сужение функций общения

Индикаторы культуры коммуникативного взаимодействия:

- 1) Адекватность реакции учеников на педагогические действия и поступки педагога и синхронность взаимной деятельности.
- 2) Эмоционально - познавательная активность, атмосфера творческого поиска и сотрудничества.
- 3) Соблюдение нравственно- этикетных норм в деловом и межличностном общении.

4) Высокая и адекватная самооценка педагога.

5) Благоприятный морально-психологический климат (психическое равновесие).

Общение держится на двух «китах»: взаимопонимание и взаимоотношения. Взаимопонимание начинается с перцепции. Для адекватного восприятия необходимы:

- информация об устойчивых личностных особенностях ученика;
- оперативная информация о внутреннем состоянии, которую мы считываем с помощью невербального поведения собеседника;
- готовность к конкретному виду деятельности.

При восприятии возникают следующие субъективные перцептивные ошибки педагога:

- функциональные – оценка личности ребенка с точки зрения выполнения им роли ученика.
- стереотипные – «образ мира педагога определяет образ мира ученика» (Н. Кузьмина).
- инерционные – человек уже изменился, а к нему применяются старые нормы.
- проецирующие – когда педагог проецирует свои недостатки или плюсы на другого человека.
- равнодушие, лень и инфантильное восприятие – учитель считает, что дети - его враги.

Социально-перцептивная культура учителя выражается в способности **управлять своими чувствами, преодолевать субъективные ошибки в восприятии учащихся.** Доминантой **функционального восприятия** является оценка личности ребенка с точки зрения выполнения роли учащегося. Учитель сосредоточен на проблемах успеваемости, выполнении стереотипных требований, подчинении школьному режиму. Функциональное восприятие является односторонним. Оно не ведет к пониманию детей, затрудняет их многостороннее развитие. Коммуникативные осложнения

возникают, как правило, с теми, кто не сумел раскрыться в учебной деятельности.

Не ведет к пониманию личностного своеобразия учащегося **стереотипное восприятие**. Введенным американским публицистом Г.Липманом термином «стереотип» пользуются как оценочным эталоном в общении с окружающими. Распространенным является «эмоционально-эстетический стереотип», обусловленный физической красотой, личным обаянием, культурой одежды. Внешне привлекательный и непривлекательный ребенок оказывается изначально в неравном положении. Первому авансируется учительское расположение, второй лишен его.

Наибольшую опасность представляет **инфантильное восприятие**, ведущее к отчуждению учащегося. «Образ врага» формируется, как правило, из трудных педагогически запущенных детей, проявляющих упорное непослушание, дерзких, нерадивых в учебе. От них стремятся избавиться любой ценой. Инфантильное восприятие является своеобразным проявлением «психологической защиты» профессионально несостоятельных учителей, неспособных к рефлексии, обвиняющих в своих просчетах не себя, а воспитанников.

Истоки перцептивных ошибок лежат в консервативности и категоричности педагогов.

**Преодоление перцептивных ошибок** заключатся в соблюдении принципа К.Роджерса: «Принимать ребенка таким, каков он есть».

Простота перцептивной установки К.Роджерса кажущаяся. На самом деле она кардинально меняет позицию учителя в познании ребенка. Если в традиционной педагогике доминирует оценочное восприятие учащегося, взгляд сквозь призму шаблонных школьных требований, то К.Роджерс считает оптимальной безоценочную тактику познания.

По его мнению, каждый человек изначально способен к решению собственных проблем путем осознания своей самооценности и активизации творческого потенциала своего «Я». Педагог может влиять на воспитанника,

если позволяет тому быть самим собой и искренне уважает его личностное своеобразие. В основе такого отношения лежит сопереживание и благонадежность.

Учитель, естественно, не может равнодушно реагировать на факты неэтичного поведения ребенка. Однако проступок – случайный или осознанный – не расценивается как мерило личности растущего человека.

Выдающийся психотерапевт и педагог Карл Роджерс придавал первостепенное значение процедуре доверительного общения. Он отдавал предпочтение эмпатийному слушанию, позволяющему воспринимать внутренний мир с «сохранением эмоциональных и смысловых оттенков, но без потери ощущения «как будто». Два «нельзя» от К. Роджерса: нельзя посягать на права другого человека, нельзя не развиваться, не работать над собой и совершенствоваться.

**Принципиальное значение имеет психолого-педагогическая установка педагога на понимание каждого ученика.** Только принятие воспитанника таким каков он есть, делает процесс сближения «реального Я» и «идеального Я» безболезненным и результативным («идеальное Я» - это то, чем ребенок хотел бы стать соответственно социальным нормам). Коррекция «Я – концепции» происходит благодаря включению внутренних личностных механизмов саморегуляции. Не последнюю роль в самоутверждении детской личности играет умение учителя каждый день выразить свое отношение к ребенку как к высшей ценности.

#### **Технология реализации «принципа принятия» ребенка:**

1. Эмпатийное слушание: уметь слушать сопереживая, чувствовать, уметь услышать.
2. Доверительное общение-искренность и откровенность.
3. Принятие на сознательном и бессознательном уровне.
4. Отношение как к высшей ценности.
5. Положительное подкрепление.
6. Понимание и прогнозирование развития его личности.

Если первая ступень общения – взаимопонимание, то вторая – взаимоотношения. Взаимоотношения бывают функциональные и межличностные.

**Педагогически целесообразные отношения - это субъект - субъектные, равнопартнерские.** В настоящее время наблюдается редкое единодушие в признании приоритетности субъект-субъектных, равнопартнерских отношений над субъект-объектными, субординированными, иерархическими. Лишь в атмосфере сотрудничества предмет обучения становится личностно значимым, а поведение взаимодействующих сторон – положительно-мотивированным. Сущность равнопартнерства заключается в свободе личностного самовыражения и учителя, и ребенка. Именно тогда он получает импульс к проявлению искренности и правдивости, избавляясь от сковывающих творческие силы тревог и неуверенности в себе.

Главным регулятором межличностных отношений выступает не внешнее принуждение, а свободный нравственный выбор. Регуляция равнопартнерского диалогического общения основана на использовании достаточно сложной системы правил – этических, социально-психологических, педагогических.

Формирование педагогически целесообразных отношений не является самоцелью педагога, а составляет важную предпосылку самоутверждения, развития и самореализации детской личности. В педагогике вводится понятие стилей педагогического общения.

Таблица 4. Стили педагогического общения

<b>Авторитарный стиль</b>	<b>Попустительский стиль</b>	<b>Демократический стиль</b>
Присущ людям энергичным, испытывающим сильную потребность во власти,	Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога	Свойственен людям, воспитанным в духе альтруизма. В любом деле демократы стараются создать атмосферу

привыкшим продвигаться вверх, активно работая локтями. Поведенческие стратегии этих людей отличаются нетерпимостью, враждебностью, цинизмом и в то же время твердостью духа, доминированием и завидной настойчивостью. В их стиле общения отчетливо просматриваются приемы устрашения, игнорирование мнения окружающих, агрессия. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, на высоте, однако, часто присутствуют условия, препятствующие развитию личности, например, страх.

минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

товарищества и делового сотрудничества. Всеми силами они стремятся к снятию напряжения в общении, к устранению зачатков конфликтов. Однако, недостаток энергии и боязнь конфликтов заметно влияет на эффективность их работы. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, средняя, однако психологический климат благоприятный, создаются условия для развития личности учеников, их самобытности.

Стили педагогического общения описаны также в приложении 3.

**Авторитет педагога** - это социальный сложно структурированный феномен, качественно характеризующий систему отношений к педагогу, и детерминирующий эффективность решения им профессиональных задач.

Становление авторитета педагога в коллективе воспитанников проходит через три стадии:

1. Педагог - источник информации. Авторитет власти.
2. Педагог - референтное лицо, ему доверяют.
3. Власть авторитета педагога.

Главная цель взаимоотношений все же не сами по себе субъект - субъектные отношения и не авторитет власти педагога, а **СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**. К. Д.Ушинский писал: « Влияние личности учителя составляет воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни системой наказаний и поощрений».

***Задание для самостоятельной работы студентов.***

*Выделить собственные трудности, возникающие при общении. Привести примеры конкретных барьеров общения из прочитанной литературы, просмотренных фильмов, собственного жизненного опыта. Проанализировать стили педагогического общения, используемые разными педагогами в просмотренных фильмах «Доживем до понедельника» и «Республика Шкид».*

### **1.7. Лекция 7. Речевое поведение и речевая деятельность педагога. Проявление зависимости коммуникации от контекста в разных культурах.**

Педагогу на уроке очень часто приходится играть роль оратора, и это искусство он направляет на то, чтобы представить перед детьми определенные закономерные явления, открытые наукой (истина). Во внеурочной групповой работе с детьми его ораторское искусство служит идее, определенное отношение к какому-либо явлению жизни. Первый тип выступления основывается на способности оратора быть убедительным. Второй – на умении быть пленительным, увлекать слушателей, вовлекая их в проживание ценностного отношения. Это логика убеждения и логика увлечения с разными типами логического конструирования материала.

#### **Логическое конструирование материала:**

<u>Истина (логика убеждения)</u>	<u>Идея (логика увлечения)</u>
- тезис (выдвигаемое положение)	- раскрыть социальное значение
- аргумент (довод в пользу тезиса)	- указать на личностный смысл
- иллюстрация (наглядность)	- проиллюстрировать

#### **Организация общения со слушателями.**

Основные требования к лектору:

- Проявление уважения к слушателям и умение наладить контакт.
- Активизация умственной деятельности слушателей и их мотивация.
- Организация совместной деятельности.
- Грамотная и правильная речь, ее культура и техника.



Можно выбрать любую форму обращения не только в начале, но и в конце встречи. Этика оратора предписывает ему выражение благодарности в адрес слушателей. В конце – короткое выразительное «спасибо». Нужно осведомляться, прежде чем приступать к работе, о самочувствии, удобстве расположения, знакомстве с темой, предварительных пожеланий слушателей, провести «присоединение» слушателей, накопление их согласия. Активация работы слушателей также производится апелляцией к их жизненному опыту. Право на несогласие с оратором декларируется в первые минуты работы.

### **Культура речи**

Культура речи – степень соответствия речи языковым нормам. В ее понятие входит лексическая культура, определяемая богатством словаря.

Правильная речь – такая, в структуре которой нет нарушений действующих языковых норм. Она характеризуется: *точностью* (ясность речи, связана со знанием предмета речи, значений слов), *простотой и краткостью* (материал излагается экономно, без лишних и пустых слов), *живостью и выразительностью* (не рекомендуется использование штампов, необходимость средств художественной выразительности), *чистотой* (отсутствие элементов, чуждых языку и отвергаемых нормами нравственности).

### **Техника речи.**

Техника речи – совокупность элементарных приемов фонационного дыхания, речевого голоса и дикции, доведенных до степени автоматизированных навыков и позволяющих учителю с максимальной эффективностью осуществлять речевое взаимодействие.

#### Элементы речевой техники учителя:

1. Фонационное дыхание (правильно озвученный выдох)
2. Речевой голос. Есть некоторые особенности голоса педагога: *сила звука* (зависит от давления выдыхаемого воздуха), *полетность* (способность

посылать голос на расстояние и регулировать его громкость), *гибкость* (умение легко изменять голос, подчинять содержанию и слушателям), *высота* (тональный уровень голоса), *диапазон* (объем голоса, совокупность звуков различной высоты), *тембр* (окраска звука, яркость, мягкость, теплота, индивидуальность).

3. Дикция – ясность и четкость в произношении звуков, слогов, слов. Она зависит от слаженной и энергичной работы речевого аппарата.
4. Ритмика. Учет скорости речи в целом и длительность звучания отдельных слов, слогов, пауз в сочетании с ритмичной организованностью, размеренность речи. Скорость речи зависит от индивидуальных качеств учителя, содержания его речи и ситуации общения. Пауза в сочетании с темпом и мелодикой речи составляют *интонацию*.

Рассматривая речь педагога, в ней можно выделить речевую деятельность и речевое поведение. Характеристики речевого поведения и деятельности представлены в таблице 5.

Таблица 5. Сравнительная характеристика речевой деятельности и речевого поведения.

#### Речь педагога

Речевая деятельность	Речевое поведение
1. Характеристики. Это содержание речи: логика и аргументация, выразительность и образность, доступность, продуманное содержание речи, культура речи.	1. Характеристики: невербальные – это темп, тембр, громкость, паузы, интонация.
2. Функция – предметное информирование.	2. Функция – коммуникативная, эмоциональная.
3. Содержательная самопрезентация и мотивация.	3. Экспрессивная функция коммуникации, психотерапевтическая.

Особенности речи педагога:

1. Соответствие нормам и правилам педагогической этики и культуры.
2. Импровизационность.

3. Диалогизм.

4. Экспрессивность.

Существуют этикетные выражения, обслуживающие типичные коммуникативные ситуации: обращение, приветствие, извинение, благодарность, поздравление, приглашение, просьба, совет, предостережение, одобрение, комплимент, выражение признательности, согласие и несогласие, сожаление, сочувствие. удовлетворение, знакомство, прощание.

В. И. Загвязинский говорил: «Педагог всегда должен находиться в состоянии постоянной импровизационной готовности – это механизм трансформации знаний, убеждений, техники в творчестве, в профессиональных действиях».

Ориентация на диалог – существенный показатель культуры речевого поведения учителя. Это «наведение психологических мостов», поиск совпадающих интересов, совместная работа и решения, накопление согласия, поощрительные оценки – условия, обеспечивающие благоприятный психологический климат и плодотворное предметное взаимодействие.

Признаки доминирования в диалоге:

- злоупотребление длительными и громогласными высказываниями;
- навязывание собственного мнения и решений;
- нетерпимость к инакомыслию;
- нежелание до конца выслушать и понять собеседника;
- злоупотребление замечаниями.

Экспрессивность речи, помимо образного содержания, выражается в ритмико-мелодических характеристиках речи, интонации: монотонной или разнообразной, тембра: благозвучного, глухого или звонкого, регистра звучания голоса: высокого или низкого, силы голоса: слабой или сильной, темпоритма (например, оптимальный для младших школьников – 40-60 слов в минуту, для средних – 60-80, для старших – 100-120), паузах, молчании как

коммуникативном знаке, выражающем согласие или несогласие, оценку, контакт, акцент и т.д.

Технологии нейролингвистического программирования выделяют мета- и милтон – модели языка, суть которых объясняется таблицей 6.

Таблица 6. Мета- и милтон- модели языка, их использование в общении.

Милтон- приемы (низкая степень точности)	Мета- приемы (уточнение)
<p>1. Применение неспецифических существительных: мечта, любовь, учеба.</p> <p>2. Генерализация- обобщение: все, никогда, всегда.</p> <p>3. Некорректные сравнения: лучший, худший.</p> <p>4. Применение модального оператора: я должен, я могу, я хочу.</p> <p>5. Применение не - оператора: не верь, не говори.</p>	<p>1. Номинализация-превращение в глагол: учеба- учиться.</p> <p>2. Задать вопрос: «Как именно?»</p> <p>3. Вопрос: « Все абсолютно?»</p> <p>4. Вопрос: « По сравнению с кем?», «По каким критериям?»</p> <p>5. Отказ от частицы «не». Или предложить, что можно делать взамен того, что нельзя.</p> <p>6. Вопрос: « А что будет если, не?»</p>

Невербальное поведение менее осознано, чем те слова, которые используют люди. Невербальное поведение, способно расставлять определенные акценты на передаваемой информации, выявлять или скрывать эмоциональное состояние говорящего. Произнесенные слова и

сопровождающее их невербальное поведение могут и противоречить друг другу. Между культурами существуют значительные различия в том, как используются средства коммуникации.

Представители *индивидуалистических западных культур*:

- больше внимания обращают на *содержание* сообщения, на то, *что* сказано, а не на то – как;

- их коммуникация в слабой степени зависит от контекста (с кем и при какой ситуации происходит общение)

- для таких культур, называемых низкоконтекстными, характерен когнитивный *стиль обмена информацией*, при котором значительные требования предъявляются к *беглости речи, точности использования понятий и логичности* высказываний коммуникатора.

Большинство американцев в повседневном общении используют « *small talk* » («короткий разговор»): они задают друг другу вопросы типа: «Как дела?», «Прекрасный денек, не правда ли?», – и вовсе не ждут на них ответа. (клише)

В *высококонтекстных культурах* (восточных) придается особая значимость **форме сообщения**, тому *как*, а не тому, *что* сказано.

Высокая зависимость коммуникации от контекста, характерная для многих восточных культур, проявляется в расплывчатости и неконкретности речи, избытии некатегоричных форм высказывания, слов типа «может быть», «вероятно» и т.п. Так, японцам соблюдать вежливость и сохранять гармонию межличностных отношений помогает сам строй родного языка, в котором глагол стоит в конце фразы: говорящий, увидевший реакцию на свои первые слова, имеет возможность смягчить фразу или даже полностью изменить ее первоначальный смысл. Японец старается говорить так, чтобы избежать слова «нет», вместо этого он использует мягкие обороты-отрицания:

«Я прекрасно понимаю ваше идущее от сердца предложение, но, к несчастью, я занимаю иное положение, чем вы, и это не позволяет мне

рассмотреть проблему в нужном свете, однако я обязательно подумаю над предложением и рассмотрю его со всей тщательностью, на какую способен» (Цветов, 1991, с. 287).

Анализируя особенности русского языка, мы обнаружим большое количество признаков того, что и **русская культура** является **высококонтекстной**. Лингвисты отмечают, что: «в русском языке гораздо богаче, чем во многих других, поле неопределенности. ...На месте одного разряда неопределенных местоимений имеется три – местоимения на *-то*, *-нибудь* и *кое-* (если не четыре, учитывая *некий, некто*). А расплывчатые формы высказывания – «бесконечные *почему-то, что-то, должно быть* и *проч.*, как правило, опускаются при переводе, скажем, Чехова на европейские языки» (Падучева, 1997, с. 23).

Как тут не вспомнить и самое распространенное в настоящее время в русском языке слово-сорняк *как бы*, которое, на наш взгляд, не случайно пышным цветом расцвело на поле лингвистической неопределенности именно в ситуации социальной нестабильности, характерной для современной российской действительности. Россия действительно *как бы* отказалась от наследия прошлого и *как бы* строит *как бы* новое общество.

Для коллективистических культур характерна и большая, чем для индивидуалистических, дифференциация эмоциональных категорий, что отражается на стиле межличностных отношений. Внимание к контексту сообщений проявляется в богатстве языковых средств для выражения эмоций, в стремлении передавать все оттенки возникающих между людьми чувств и все колебания в отношениях между ними. Так, в японском языке имеется намного больше терминов для межличностных эмоций, например симпатии, чем в английском. Японцы имеют множество слов для разных типов улыбок и смеха, различая их как по звукам, так и по функциям (улыбка, за которой кроется печаль, надменная неопределенная улыбка, «социальная улыбка», которая изображается для соблюдения

благопристойности, профессиональная улыбка, довольная улыбка человека в возрасте и т.п.).

Впрочем, высококонтекстные культуры могут существенным образом различаться по проявленности эмоций в речи. Если для японской культуры нормой является сдержанность при обмене информации; то «русская культура относит вербальное выражение эмоций к одной из основных функций человеческой речи» (Вежбицкая, 1997, сл. 43). При этом русский язык, как и японский, имеет исключительно богатый репертуар лексических и грамматических выражений для разграничения эмоций и придания особой окраски межличностным отношениям.

Еще в XIX веке П. Хохряков, считая особым качеством русской беседы задушевность, связывал с ним особенности русского словообразования, непереводаемого на другие языки: множество «задушевных слов» (заветный, ненаглядный, родимый, душа-человек и т.п.) и слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (голубчик, душенька, зазнобушка, светик мой, миленький, хорошенький). Современные исследователи показателями высокой эмоциональности русского языка считают также его богатство «активными» эмоциональными глаголами (тосковать, грустить, огорчаться, хандрить, ужасаться, стыдиться, любоваться, негодовать, томиться и т.д.), величайшее разнообразие производных форм русских имен и многое другое (см. *Вежбицкая, 1997*).

Вежбицкая высказывает предположение, что выбор окрашенных в определенные эмоциональные тона слов, в том числе и вариантов имен, в современном русском языке «может в большей степени зависеть от сиюминутного настроения говорящего и от особого отношения, которое он хочет выразить именно в этот момент, чем от каких-то постоянных жестких соглашений» (Там же, с. 107). Иными словами, зависимость коммуникации от контекста проявляется в русской культуре не только в открытости, но и в спонтанности проявления эмоций.

***Задание для самостоятельной работы студентов.***

*Потренироваться в этикетных выражениях, присущих тем или иным коммуникативным ситуациям, выписать их не менее, чем по 3 примера словосочетаний к каждой ситуации. Оценить собственную речевую технику, отрегулировать темп речи для разных возрастов. Оценить свое поведение в диалоге, не злоупотребляете ли вы доминированием в общении? Потренироваться в применении мета – модели языка в противовес милтон-модели, используя телевизионные передачи, газетные статьи или диалоги с собеседниками.*

### **1.8. Лекция 8. Педагогическая конфликтология.**

Конфликты возникают в процессе взаимодействия, общения индивидов между собой, поэтому они существуют столько, сколько существует человек. *Конфликт* – это столкновение противоположно направленных, несовместимых потребностей, мотивов, интересов, поведения. «Конфликт – это столкновение, вызванное противоречиями установок, целей и способов действия по отношению к конкретному предмету или ситуации»(Я. Щепаньский). Конфликтология представляет собой науку, изучающую появление, развитие и разрешение конфликтов. Объектом изучения конфликтологии являются все виды конфликтов, предметом - изучение поведения личности или группы, приводящего к конфликтам.

Изучением конфликтов занимались ученые с древнейших времен. Они отмечали как позитивную, так и негативную роль конфликтов в жизни обществ. Первые попытки рационального осмысления природы социальных конфликтов принадлежат древнегреческим философам.

Начало современным теориям конфликта положили исследования ряда немецких, австрийских и американских социологов, выполненные в конце XIX-начале XX веков: Г.Зиммеля, Л.Гумпловича, К.Маркса, Д.Смолла, У.Самнера и др. Наиболее известным из них является Г.Зиммель, автор функциональной теории конфликта. В середине 60-х годов XX века немецкий ученый Р.Дарендорф выступил с теорией социального конфликта,



плучившей впоследствии название “конфликтная модель общества”. Рассмотрение конфликта как нормы социальных отношений было проведено в работах Л.Козера, К.Болдинга, Дж. Бернарда и других. Л.Козер предложил теорию позитивно-функционального конфликта. Попытка создания единой теории конфликтов с применением математического аппарата была предпринята и в нашей стране – В.В.Дружининым и Д.С.Конторовым.

Сегодня исследования конфликтов проводятся всесторонне, с привлечением достижений ряда областей знаний: истории, математики, педагогики, правоведения, психологии, социологии, философии, военного дела.

**Педагогические конфликты** являются отражением противоречивости педагогического процесса. Ш.А. Амонашвили видит основной источник педагогических конфликтов в неизбежной принудительности учебно-воспитательного процесса, поскольку его цели, содержание и методы задаются обществом и не всегда совпадают с актуальными потребностями ребенка. *Педагогические конфликты имеют следующие особенности:*

- Разница в статусе, возрасте, образованности ученика и учителя.
- Незрелость ученика, его тяга к протесту.
- Учитель должен следовать педагогической цели.
- Поступки учителя воспринимаются детьми как модель допустимого поведения, то есть культура разрешения конфликта имеет не только воспитательное, но и дидактическое значение.

Структура педагогического конфликта:

1. Объект конфликта – внешняя сфера, социальные условия;
2. Предмет – личностное восприятие ситуации, субъективные особенности;
3. Субъекты конфликта – учитель, ученики;
4. Инцидент – провоцирующий случай.

*Формы конфликтного поведения учеников:*

- Вызывающие действия и поступки

- Некорректное выражение несогласия
- Скрытое противостояние
- Резкая критика действий педагога.

40% учеников склонны к открытой конфронтации, 26% - к спокойному противостоянию, 25% - к скрытому противодействию, 9% - к пассивному протесту.

Инициатором конфликта может быть и учитель. *Конфликтогенное поведение учителя* также отличается многообразием:

- Грубость, поспрашивание достоинства, ярлыки, публичная компрометация ученика.
- Неприятие критики в свой адрес.
- Насмешки, скрытое унижение личности.
- Выделение любимчиков, пристрастное отношение.
- Прямой диктат, нарушение педагогического этикета.
- Запугивание, месть и сведение счетов.
- Лицемерие.
- Равнодушие.

Все это провоцирует агрессию детей, до 80% конфликтов происходят по вине учителя.

*Профилактика конфликтности* начинается с умения учителя устанавливать педагогически целесообразные отношения с детьми. Педагог должен не избегать или подавлять конфликт, а управлять им. Технологии управления – это единство стратегии как принципиальной линии поведения педагога, направленной на реализацию долговременных учебно-воспитательных целей и тактики как непосредственного взаимодействия, выбора педагогической реакции.

Выделяют следующие *стратегии управления педагогическими конфликтами* (см. также схему 2.):

1. Приспособление (используют 10% учителей);

2. Уклонение, шутка (15%);
3. Отступление (предупреждение взрыва, 10%)
4. Компромисс (двухсторонние уступки, 17%);
5. Сотрудничество (совместный выбор решения, 11%);
6. Доминирование (37%).

Выбор технологии управления конфликтом в каждом конкретном случае является актом педагогического творчества и зависит от комплекса обстоятельств: индивидуальных возрастных особенностей, уровня культуры, эмоционального состояния, склонности к невротическим реакциям, мотивов конфронтации, условий протекания конфликта, его длительности, общественного мнения, личностных и профессиональных возможностей учителя, его авторитетности. Не может быть дано никаких общих указаний по разрешению конкретного конфликта. Решающим фактором в предупреждении конфликтов выступает профессионализм личности педагога, оптимизм, способность преодолеть психологическую несовместимость, ориентация на положительное, сотрудничество.



Схема 2. Стили разрешения конфликтов

Реакции учителя на конфликтную ситуацию могут быть конструктивными и деструктивными. *Показатели конструктивного разрешения конфликта:*

- Устранение объективных и субъективных причин конфликта.
- Взаимовыгодность решения.
- Сотрудничество, гармонизация общения на основе сближения сторон.
- Повышение эффективности предметного взаимодействия.
- Усиление положительной мотивации.
- Обогащение коммуникативного опыта культурными поведенческими эталонами.

*Деструктивные акции:*

- Усиление эмоционального напряжения до стресса.
- Провокация конфронтации.
- Создание иллюзии примирения, внешнее дисциплинирование.
- Расширение круга сочувствующих.
- Потеря личного авторитета педагога, разрыв связей.

Методы управления конфликтами приведены дополнительно и подробнее в приложении 5.

Таблица 7. Особенности поведения в конфликте.

Стратегии	Особенности
Избегание	Не происходит удовлетворения ничьих интересов. Человек игнорирует конфликтную ситуацию, делает вид, что ее не существует, и не предпринимает никаких шагов по ее разрешению.
Приспособление	Уступчивость оппоненту, вплоть до полной капитуляции
Соперничество	Стремление удовлетворить только свой интерес, не принимая в расчет интересов партнера.

Сотрудничество	Удовлетворение интересов каждой из сторон наполовину.
Компромисс	Стремление достигнуть максимально возможного удовлетворения и своих интересов, и интересов партнера.

Определить свою доминирующую стратегию психологической защиты и коммуникативную толерантность можно, используя опросники В. В. Бойко, приведенные в приложении 9.

Предметом конфликта в школе в настоящее время нередко становится **этническая принадлежность** участников и связанные с этим различия между группами. Конфликтное взаимодействие начинается с взаимных вербальных оскорблений, касающихся личностных качеств воспитанников, далее они переходят на межгрупповой аспект и затрагивают вопросы этнической принадлежности участников. Основные проблемы между педагогом и учениками в поликультурном классе:

1. Предубеждения педагога – негативная оценка ученика, вызванная только его этнической принадлежности вследствие наличия у педагога негативной установки в отношении данной этногруппы. В условиях нарастания миграционных процессов и акцентирования в СМИ противоправной деятельности мигрантов вероятность наличия у педагога предубеждений достаточно высока.
2. Деформация взаимодействия вследствие различия в национальном характере педагога и ученика. Например, в разных культурах различно переживание стыда. Стыд в коллективистических культурах считается менее аморальным, чем в индивидуалистических, и его переживание часто сопровождается смехом и улыбками. Это осложнит воспитательные воздействия, вызовет раздражение педагога. Существуют различия в распространенности, причинах и формах агрессивного поведения.

3. Деформация взаимодействия возникает также из-за непонимания педагогом культурно обусловленных особенностей вербальной и невербальной коммуникации. В коллективистических культурах большая важность придается хорошим отношениям, поэтому прежде чем начинать важный разговор нужно установить их, не жалея времени, используя вербальные преувеличения и приукрашивания. Сама информация излагается не спеша, витиевато. Культурно детерминированы также уровень громкости и быстрота речи. Время общения зависит от отношения ко времени. При монохромном использовании времени человек занимается только одним делом, что характерно для западных культур. Незападные культуры используют время полихромно, могут заниматься сразу несколькими делами. Ученику из такой культуры будет трудно подчиняться требованиям учителя делать на уроке что-нибудь одно.

4. Иногда присутствует деформация взаимодействия из-за различия в преимущественной системе психического отражения и восприятия информации: визуальной, аудиальной или кинестетической (см. параграф 1.2.).

Вывод: необходима высокая эмоциональная чувствительность и спонтанность педагога, способность подстраиваться под специфику коммуникации учащихся. Безупречно принимается точка зрения Ю.Е.Прохорова (1996, с 106-115) о том, что необходимо исходить из **принципа учета субъектом коммуникации определенных моделей, образцов, систем ценностей новой для него культуры и адекватного пользования ими, но не из обязательности их присвоения.** Не нужно стремиться к тому, чтобы они заняли место тех образцов, которые характерны для его родной культуры. Не нужно оценивать те или иные особенности общения и поведения представителей других культур как «неправильные», а предлагать им принятые в этой культуре образцы общения и поведения так, чтобы ими можно было легко пользоваться в

данной культуре, так чтобы они стали хотя бы внешними регуляторами их поведения, не говоря уже о том, чтобы они стали «своими».

Коммуникативная компетентность педагога проявляется в использовании противоречий и конфликтных ситуаций для совершенствования личностного развития ребенка, в сознательном отказе от насилия над ним в случае непослушания, несогласия. Главное – умение принимать конструктивные решения в кризисные моменты общения, творчески использовать многообразие педагогических технологий. В основе навыков общения лежат гуманистические принципы – уважение к личности ребенка, признание прав на собственные желания, чувства и ошибки, внимание к его заботам, отказ от родительской позиции «сверху» в пользу позиции «вместе». Современная школа ждет учителя, сочетающего в себе дидактическое мастерство с мастерством педагогического такта, знание предмета с коммуникативной компетентностью.

***Задание для самостоятельной работы студентов:***

***Рассмотрите конфликтные ситуации, приведенные в приложении 7 и предложите способы их урегулирования, используя изученные стратегии разрешения конфликтов.***

***Определите свою доминирующую стратегию психологической защиты и коммуникативную толерантность, используя опросники В.В.Бойко, приведенные в приложении 9.***

***Проиграйте описанные выше деформации взаимодействия в поликультурном классе, найдите приемлемую модель поведения педагога в этих ситуациях, сделайте выводы и рекомендации, используя также изученный ранее материал и приложение 6.***

## **Глава 2. Программа практических (семинарских) занятий**

***2.1. Тема 1. Информационный подход в педагогике: практикум по технологиям работы с репрезентативными системами и техникой присоединения.***

**Цель:** развитие умений вести наблюдение с педагогически определенной целью, считывать информацию, слышать собеседника, анализировать его поведение и внешние проявления, систематизировать полученные данные.

**Основные понятия:**

- репрезентативная система;
- визуальная модальность;

- аудиальная модальность;
- кинестетическая модальность;
- калибровочная таблица.

### **Задание студентам.**

1. Работа с калибровочной таблицей: определение своей основной модальности, ведущей модальности родителей, друзей, партнера.
2. Работа с калибровочной таблицей: тренинг визуального, аудиального и кинестетического каналов входа – выхода информации (в парах).
3. Рабочая модель процесса коммуникации: педагогическая калибровка и присоединение. Тренинговые упражнения.

### **Вопросы и задания для самоконтроля:**

1. Определите основные понятия этого занятия.
2. Разработайте упражнения по тренингу визуального, аудиального и кинестетического каналов входа – выхода информации.
3. Отрефлексируйте свои калибровочные умения: что давалось легко, а что вызывало затруднения?
4. Разработайте тренинговые упражнения для отработки техники присоединения к партнеру, ученику, собеседнику в зависимости от их ведущей модальности и модальности «здесь и сейчас».

### **Литература.**

1. Пугач В. Н. Новейшие психотехнологии педагогического успеха//Учебно-методическое пособие по психологии коммуникаций.- Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 1997,48с; с.10-23.
2. Р. Бендлер, Дж. Гриндер. Ремонт педагогического конвейера. М.,Новая школа, 1994,60с.
3. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск.:Навука, 1998,196с.
4. Линдсей П.,Норманн Д. Переработка информации у человека. Введение в психологию./Пер а англ. под ред. А. Р. Лурия. М.:Мир, 1974,218с.

### **2.2. Тема 2.Экспрессивные свойства коммуникативности.**

**Цель:** разработать и провести семинарские занятия по невербальной коммуникации в педагогическом общении. *Это самостоятельная работа студентов*, направленная на использование знаний по кинесике, физиогномике, проксемике, паралингвистике для выявления конструктивных способов педагогического общения на невербальном уровне. Помимо вышеуказанного, обучающимся приобретается опыт публичного выступления. Индивидуальные письменные разработки занятий сдаются преподавателю после проведения семинара и оцениваются также в качестве контрольных работ.

### **Задание студентам.**

Разработать и провести семинарские занятия по темам:

- 1.Язык телодвижений: жестикуляция и виды жестов.
- 2.Жесты в педагогическом общении.
- 3.Голова, ее движения и позы.
- 4.Шея, плечи, туловище, движения и позы.



5. Жесты рук и ног, их движения.
6. Физиогномические характеристики лица, лба, бровей, их мимика.
7. Физиогномические характеристики носа, ушей, подбородка, рта, губ. Улыбка, смех.
8. Глаза и взгляд, зрительный контакт.
9. Основы проксемики. Использование зон взаиморасположения при социальном контакте.
10. Язык тела, сигнализирующий о намерениях, вводящий в заблуждение, агрессивный, подчинения, согласия, в публичном выступлении.
11. Язык тела в ситуациях приветствия, прощания, при деловом, дружеском контакте. Ролевое поведение, символы статуса.
12. Пространственно-знаковое поведение. Психологическая вертикаль, горизонталь, саггиталь.

**Разработки и проведение занятий выстроить по плану:**

- тема и цель семинара;
- основные понятия и категории, краткий *теоретический* экскурс;
- ход и содержание *практической* работы студентов на занятии, тренинговые упражнения;
- выводы;
- используемая литература (не менее 3-4 источников).

**Литература.**

1. Баскаков В.Ю. Свободное тело. Хрестоматия по телесноориентированной психотерапии и психотехнике. М., 2001.178с.
2. Бороздина Г. В. Психология делового общения: Учебное пособие. М.:Инфра-М. 1999. 148с.
3. Бродецкий А. Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве. Азбука молчания. М.: Владос. 2000.192с.
4. Марков Г. Н. Справочник по конфликтологии, общению и менеджменту. СПб.: Альфа. 2000. 130с.
5. Паршукова Л. П., Карлышев В. М., Шакурова З. А. Физиогномика/Серия «Высшее образование».-Ростов н /Д: Феникс, 2004.-384с.
6. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом общении. М.: Московское городское педагогическое общество. 1998,222с.
7. Пиз А. Язык телодвижений. М.: Изд-во ЭКСМО- Пресс, 2002, 272с.
8. Поваляева М. А., Рутер О. А. Невербальные средства общения/Серия «Высшее образование».-Ростов н/Д: Феникс,2004.-352с.
9. Рюкле Х. Ваше тайное оружие в общении. Мимика, жест, движение. /Пер. с нем. Солнцева В. Н. - М.: АО Интерэксперт, 1996.280с.
10. Социальная психология и этика делового общения./Под ред. Лавриненко А. В. М.: ЮНИТИ. 1995. 158с.

11. Теппервайн К. Лицо – зеркало здоровья. Патофизиогномика. СПб.: Питер, 1995. 65с.
12. Уайтсайд Р.О чем говорят лица. – СПб.: Питер, 1997.67с.
13. Фаст Дж. Язык тела. - М.: «Феникс», 1997.86с.

### **2.3. Тема 3. Практикум по технике «активного слушания».**

**Цель:** использование техники активного слушания в жизни и педагогической практике для организации эффективного общения и взаимопонимания.

**Основные понятия:**

- эмпатия;
- активное слушание;
- принятие ребенка;
- непринятие ребенка.

**Задания студентам.**

1. Ознакомится с техникой «активного слушания» и потренироваться в ее использовании, сначала в пошаговом варианте, потом в целом.
2. Выявить вербальный и невербальный язык принятия и непринятия собеседника, ребенка и систематизировать его в виде таблицы.
3. Разработать и провести тренинг «Слушать чувства»: придумать педагогические ситуации и речевые высказывания, отражающие эмоциональное состояние (не менее 7). Например, ребенок *говорит*: «Я не знаю, что тут неверно, не могу понять, может быть, бросить все это». При этом он *чувствует*: желание все бросить; разочарование; поставлен в тупик. Оценить способности студентов определять чувства по придуманным речевым высказываниям.
4. Потренироваться в парах в овладении техникой «активного слушания». Использовать разные социальные роли и менять их.

**Задания для самоконтроля.**

1. Определить какие преимущества дает применение изученной техники для взаимопонимания партнеров по общению.
2. Выявить типы словесных высказываний и поведения, препятствующие «активному слушанию». Записать их и использовать в парном тренинге; отрефлексировать их применение.

**Литература.**

Гиппенрейтер Ю.Б.Общаться с ребенком как? М.: Смысл, 1995.с.65-87.

### **2.4. Тема 4. Функции педагогического общения.**

**Цель:** способствовать пониманию общения как взаимодействия субъектов, в процессе которого происходит взаимная трансляция «Я» субъектов; технологически оснастить педагога профессиональными умениями, обеспечивающими реализацию функций общения, обратить внимание на творческий характер практического воплощения этих умений.

**Основные понятия:**

- гуманистическая педагогика;
- общение;

- взаимодействие;
- ключевые профессиональные умения: транслировать личностное «Я» другому субъекту, слышать, видеть, сопереживать, уважать и принимать человека в ребенке.

#### **Задания студентам.**

1. Выделить функции педагогического общения и способы реализации этих функций на практике. Определить конкретные технологические приемы, способствующие реализации функций педагогического общения.
2. Определить профессионально-педагогические умения, способствующие организации конструктивного общения. Организовать тренинг этих умений в парах и группах. Подойти к пониманию и осознать, что в основе навыков педагогического общения лежат гуманистические принципы воспитания.

#### **Вопросы и задания для самоконтроля.**

1. Определить основные понятия этого занятия.
2. Осознать свои умения общения и их особенности и определить таковые у своего партнера. Позаимствовать лучшие и потренироваться в их применении.
3. Рассмотреть конкретную ситуацию общения и выявить функции и умения, способствующие эффективному общению.

#### **Литература.**

1. Щуркова Н.Е.. **Практикум по педагогической технологии.** - М., Педагогическое общество России, 1998, темы 5,6.
2. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск.: Навука, 1998,196с.
3. Педагогические ситуации в воспитании школьников. Под ред. Годшек С.М. - Воронеж, 1985.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Просвещение, 1987.с.14-25, 46-52, 96-110, 139-154(тренинг).
5. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Просвещение, 1984.
6. Марковская И.М. Практика групповой работы с родителями. - СПб, 1997.
7. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. М.: Просвещение, 1995. с.13-29, 72-92(тренинг), 92-108.
8. Леонтьев А. А. Психология общения.М.: Смысл, 1997, 365с.
9. Леонов Н. И. Психология делового общения. М.: Мп-си »Модэк», 2002,216с.

#### **2.5. Тема 5. Особенности педагогического общения.**

**Цель:** Осознать особенности педагогического общения и его неоднозначность. Овладеть способами этической защиты, ее особой роли в работе с детьми – подражающими реальности, не всегда осознающими смысл

производимых действий, не умеющими ориентироваться на самочувствие другого человека.

**Основные понятия.**

- этическая защита;
- специфика педагогической этической защиты;

**Задания студентам.**

1. Выделить особенности педагогического общения и подтвердить их практическими примерами.
2. Показать неоднозначность педагогического общения и возможности этической защиты. Выделить конкретные технологические приемы этической защиты и потренироваться в их применении в парах.
3. Выделить коммуникативные педагогические приемы, способствующие успешному общению, реализации коммуникативных функций (п.4 литературы), подтвердить примерами.

**Вопросы и задания для самоконтроля.**

1. Определить назначение этической защиты в педагогическом общении. Разработать схему назначения, функций и операционных умений этической защиты.
2. Выделить «мягкие» и «жесткие» способы этической защиты и потренироваться в их реализации.

**Литература.**

- 1.Щуркова Н.Е.. Практикум по педагогической технологии. - М., Педагогическое общество России, 1998, тема 7.
- 2.Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск.: Навука, 1998.
- 3.Педагогические ситуации в воспитании школьников. Под ред. Годшек С.М. - Воронеж, 1985.
- 4.Самыгин С. И. Столяренко Л. Д. Педагогика: экзаменационные ответы. Серия «Сдаем экзамен». Ростов н/Д: Феникс, 2003 -352с.; с.222-229.

**2.6. Тема 6. Основы педагогической конфликтологии.**

**Цель:** осознать педагогический конфликт диалектически как отражение противоречивости совместной деятельности. Понимать его особенности и использовать конструктивные способы разрешения конфликтов.

**Основные понятия:**

- конфликт;
- стратегия управления конфликтом;
- конструктивное разрешение конфликта;
- деструктивное разрешение конфликта;
- профилактика педагогических конфликтов.

**Задания студентам и вопросы для обсуждения.**

1. Понятие о конфликтах, их виды, классификация, структура, стадии.
2. Определить факторы, способствующие конфликтным ситуациям в педагогическом процессе. Их предупреждение.

3. Разрешение конфликта: стадии, способы, стратегии и показатели конструктивного разрешения конфликта.
4. Провести практикум по решению задач по конфликтным ситуациям (см. приложение 7).

### **Литература.**

1. Белкин А.С. и др. Педагогическая конфликтология. - Екатеринбург, 1995.
2. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. - М., 1999.
3. Д. Скотт. Конфликты и пути их преодоления. – Киев: Наукова думка, 1991.
4. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. - М.:Педагогическое общество России, 1998 (темы 15, 16, стр. 148-170)
5. Леонов Н. И. Основы конфликтологии. Ижевск.2000.с.35-43, 56-65, 76-93.
6. Леонов Н.И. Конфликты и конфликтное поведение (методы изучения). Учеб. Пособие. СПб.: Питер, 240с.
7. Леонов Н.И. Конфликтология. М.: Мп-си «Модэк», 2002,192с.
8. Леонов Н.И. Как предупредить межличностные конфликты или эффективность делового контакта. Ижевск.:Изд-во Удм. Ун-т, 2000, 58с.
9. Левин К.Разрешение социальных конфликтов./Пер. с англ. СПб.: Изд-во «Речь», 2000, 408с.

### **Контролирующие материалы**

После освоения курса можно ответить на вопросы теста, приведенного в приложении 10.

### **Терминологический словарь**

**Авторитет** – проявление престижа человека, его слов для другого человека или группы людей.

**Агрессивность** – психологическое явление, выражающееся в стремлении доказать во что бы то ни стало свое мнение в процессе общения.

**Барьер смысловой** – отсутствие взаимопонимания между людьми, являющееся следствием того, что одно и то же явление имеет для них разный смысл.

**Беседа** – один из общих методов речевого общения, предусматривающий прямое или косвенно е устное получение информации.

**Внушение** – форма общения, при которой субъект усваивает идеи без их обдумывания; способ влияния на людей, когда они воспринимают эти идеи без борьбы мотивов.

**Впечатлительность** – свойство личности, выражающееся в доминировании над познавательной функцией восприятия мира явлений, в том числе межличностных отношений.

**Деловое общение** – общение, когда партнеры объединены общим делом, совместным поиском решения возникших проблем в производственной, профессиональной деятельности, затрагивающие истинные интересы.

**Доверительное общение** – общение, основанное на высокой степени доверия одного из общающихся к другому или друг к другу.

**Духовное общение** – высший уровень человеческого общения, основанный на чувстве равенства, благоговения собеседников друг к другу, когда на первый план выступают не деловые и личностные качества, а какая-то сила духа, воплощающая высшие начала человека.

**Затруднительное общение** – выраженное проявление затруднений общения, требующее осознания разрешения, преодоления возникших субъективных, смысловых или психологических барьеров и преград, отталкивающих собеседников.

**Кинесика** – это совокупность телодвижений (жестов, мимики), применяемых в процессе человеческого общения, за исключением движений речевого аппарата.

**Когнитивный компонент эмпатии** – способность распознать, что испытывает другой человек, расшифровать исходящие от него сигналы.

**Коммуникативная толерантность** – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных и неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств, поступков партнеров по взаимодействию.

**Коммуникативный стиль личности** – совокупность привычных для нее способов и средств установления и поддержания контактов с окружающими в различных формах взаимодействия – в беседах, переговорах, дискуссиях, спорах, а также в различных ситуациях взаимодействия – выработка идей, принятие и формулировка решений, преодоление конфликтов.

**Коммуникативная компетентность педагога** – способность преподавателя к эффективному взаимодействию с учащимися и ориентации в ситуациях педагогического общения. Это интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленная опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности, развития и предполагающая учет коммуникативных возможностей собеседника (Г.С. Трофимова).

**Конфликт** – столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия.

**Конформность** – податливость человека реальному или воображаемому давлению группы, проявляющаяся в изменении его поведения и установок в соответствии с первоначально не разделявшейся им позицией большинства.

**Манипуляция** – направленность на получение односторонних выгод и преимуществ в процессе общения, стремление выиграть во что бы то ни стало, или хотя бы психологически доказать свою позицию.

**Методология**- система принципов и способов построения и организации теоретической и практической деятельности в рамках рассматриваемой науки.

**Механизм социальной установки** – выбор способа получения информации о собеседнике, при котором он воспринимается либо на основе собственного опыта, либо на уровне слухов «о дурной славе».

**Общение** – форма деятельности, осуществляемая между людьми как равными партнерами и приводящая к установлению психологического контакта, основными сторонами которого являются: коммуникация (передача информации), интеракция (взаимодействие субъектов), перцепция (взаимопонимание, взаимовосприятие сторон общения).

**Паралингвистика** – раздел языкознания, исследующий неязыковые средства, включенные в речевое общение: фонационные (степень громкости, распределение пауз) и темпоритмические.

**Педагогические коммуникации (ПК)** - это организация педагогического процесса как общения, взаимосвязи, сотрудничества на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений.

**Проксемика** – наука о зонах и дистанциях взаиморасположения партнеров по общению.

**Психологическая защита** – механизм поведения, обусловленный врожденным потенциалом и жизненным опытом личности, который позволяет ей ограждать свою субъективную реальность от посягательств окружающих и разрушительной самокритики.

**Рефлексия** – процесс самопознания, самооценки субъектом своих мыслей, переживаний, того, что говорит, сообщает, воспринимает в процессе общения.

**Ригидность** – затрудненность, вплоть до неспособности субъектом изменить намеченную программу деятельности, отказаться от того, что хотел сказать, сообщить коммуниканту в изменившихся условиях общения.

**Трудности общения** – переживаемые, не удовлетворяющие человека психологические, интеллектуальные, личностные контакты с другими людьми, коммуникантами.

**Физиогномика** – учение о выражении человека в чертах лица и формах тела.

**Фрустрация** – психологическое состояние, вызванное непреодолимым препятствием, или кажущимися неопределимыми, в процессе общения, достижения желаемой цели, проявляется как внутренний конфликт.

**Эмоциональность** – характеристика личности, проявляющаяся в частоте возникновения разнообразных эмоций и чувств.

**Эмоциональный компонент эмпатии** – способность сопереживать эмоциональному состоянию другого человека.

**Эмпатия** (сопереживание) – постижение эмоционального состояния, проникновение - вчувствование в переживания другого человека и соответствующий эмоциональный отклик на них.

### **Список основной литературы к курсу**

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком, как? - М.: Смысл, 1995.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Просвещение, 1987.
3. Леонов Н. И. Основы конфликтологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-т, 2000.
4. Паршукова Л. П., Карлышев В. М., Шакурова З. А. Физиогномика/Серия «Высшее образование».-Ростов н/Д: Феникс, 2004.-384с.
5. Пиз А.Язык телодвижений. – М.: Изд-во ЭКСМО- Пресс, 2002, 272с.
6. Поваляева М. А., Рутер О. А. Невербальные средства общения/Серия «Высшее образование».-Ростов н/Д: Феникс,2004.-352с.
7. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск.: Навука, 1998.
8. Целуйко В.М.Психологические основы педагогического общения: пособие для студентов и педагогов. М.:Гуманит.изд.центр ВЛАДОС,2007 ,295с.
9. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. - М.: Смысл, 1999.
- 10.Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. - М.: Педагогическое общество России, 1998.

### **Список дополнительной литературы к курсу**

1. Акинщикова Г.И. Соматическая и психофизиологическая организация человека. Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М.:МГУ. 1999.
3. Анцупов А.Я. Шипилов А.Н. Конфликтологии: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551с.
4. Баскаков В.Ю. Свободное тело. Хрестоматия по телесноориентированной психотерапии и психотехнике. М.: Смысл, 2001.
5. Белкин А.С. и др. Педагогическая конфликтология. – Екатеринбург.:Изд-во УрГУ, 1995.
6. Бендлер Р., Гриндер Дж. Ремонт педагогического конвейера. М.: Российское педагогическое агенство, 1994.
7. Бороздина Г. В. Психология делового общения: Учебное пособие. М.:Инфра-М. 1999. 148с.
8. Вербовская Н. П. Искусство речи. М.: Просвещение. 1977.
9. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. как? - М.: Смысл, 1995.
- 10.Д. Скотт. Конфликты и пути их преодоления. – Киев.: Наукова думка, 1991.
- 11.Дереклеева Н. И. Модульный курс учебной и коммуникативной мотивации учащихся.-М.: ВАКО, 2004.-122с.
- 12.Кан-Калик В. А. Грамматика общения. М.: Просвещение, 1995.



13. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Просвещение, 1987.
14. Конфликтология: Учебник. 4 – е изд., / Под ред. А.С. Кармина. – СПб.: издательство «Лань», 2001. – 448с.
15. Левин К. Разрешение социальных конфликтов./Пер. с англ. СПб.: Изд-во «Речь», 2000, 408с.
16. Леонов Н. И. Основы конфликтологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-т, 2000.
17. Леонов Н.И. Как предупредить межличностные конфликты или эффективность делового контакта. Ижевск.:Изд-во Удм.Ун-т.2000.
16. Леонов Н.И. Конфликтология. М.: Мп-си «Модэк», 2002,192с.
18. Леонов Н.И. Конфликты и конфликтное поведение (методы изучения). Учеб. Пособие. СПб.: Питер, 240с.
19. Леонов Н.И. Психология делового общения. М.: Мп-си »Модэк», 2002,216с.
20. Леонтьев А. А. Психология общения. М.: Смысл, 1997, 365с.
21. Линдсей П.,Норманн Д. Переработка информации у человека. Введение в психологию./Пер а англ. под ред. А. Р. Лурия. М.:Мир, 1974.
22. Малиновская В. Н. Смятских А. Л. Методическое пособие по курсу Введение в специальность и основы педагогического мастерства, часть 2. М.: Просвещение, 1990.
23. Марковская И.М. Практика групповой работы с родителями. – СПб.: «Питер», 1997.
24. Мацумото Д. Психология и культура. СПб. 2002
25. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.:Просвещение, 1984.
26. Ниренберг Дж, Калеро Г. Как читать человека словно книгу, 1992 г.;
27. Паршукова Л. П., Карлышев В. М., Шакурова З. А. Физиогномика/Серия «Высшее образование».-Ростов н/Д: Феникс, 2004.-384с.
28. Педагогические ситуации в воспитании школьников. Под ред. Годшек С.М. - Воронеж, 1985.
29. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом общении.М.: Московское городское педагогическое общество, 1998,222с.
30. Пиз А.Язык жестов: увлекательное пособие для деловых людей, 1992
31. Пиз А.Язык телодвижений: как читать мысли других по их жестам1995
32. Пиз А.Язык телодвижений. – М.: Изд-во ЭКСМО- Пресс, 2002, 272с.

33. Поваляева М. А., Рутер О. А. Невербальные средства общения/Серия «Высшее образование».-Ростов н/Д: Феникс,2004.-352с.
34. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.,1996.
35. Пугач В. Н. Новейшие психотехнологии педагогического успеха//Учебно-методическое пособие по психологии коммуникаций.- Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 1997,48с
36. Рабочая книга профессионального психолога: технология эффективной профессиональной деятельности./Под ред. А.А.Деркач. М.: Изд. дом «Красная площадь»,1996г. – 400с.
37. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск.: Навука, 1998.
38. Рюкле Х. Ваше тайное оружие в общении. Мимика, жест, движение. /Пер. с нем. Солнцева В. Н. - М.: АО Интерэксперт, 1996.280с.
39. Самыгин С. И. Столяренко Л. Д. Педагогика: экзаменационные ответы. Серия «Сдаем экзамен». Ростов н/Д: Феникс, 2003 -352с.
40. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998.
41. Социальная психология и этика делового общения./Под ред. Лавриненко А. В. М.: ЮНИТИ. 1995. 158с.
42. Теппервайн К. Лицо – зеркало здоровья. Патофизиогномика. СПб.: Питер, 1995. 65с.
43. Трофимова Г. С. Основы педагогической коммуникативной компетентности. Ижевск: Изд-во Удм. ун-т, 1994.
44. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект:Монография.2-е изд.Ижевск:»Купол», 2000.90с.
45. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования.- Ижевск,2004.
46. Уайтсайд Р. О чем говорят лица. – СПб.: »Питер», 1997.
47. Фаст Дж. Язык тела. - М.: «Феникс», 1997.
48. Целуйко В.М.Психологические основы педагогического общения: пособие для студентов и педагогов. М.:Гуманит.изд.центр ВЛАДОС,2007 ,295с.
49. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. - М.: Смысл, 1999.
50. Чихаев В. П. Учителю о педагогической технике. М.: Просвещение. 1987.
51. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. - М.: Педагогическое общество России, 1998.

### **Интернет – ресурсы:**

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогическая коммуникация. Сущность и генезис педагогического общения // Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие [Электронный ресурс]. – 2002. – Режим доступа: [http://psychology.vuzlib.net/book\\_o350\\_page\\_44.html](http://psychology.vuzlib.net/book_o350_page_44.html) (дата обращения: 14.05.2011).
2. Носова О.И. Педагогическая коммуникация в информационную эпоху: взгляд педагога-практика [Электронный ресурс]. – 2003 – Режим доступа: <http://www.infosoc.ru/03-r3f13.html> (дата обращения: 05.06.2011).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Содержание опросного бланка методики измерения уровня коммуникативной компетентности Г. С. Трофимовой:

1. Способен понимать возрастные особенности учащихся и видеть различия в характере их общения.	10....5....0	Не способен понимать возрастные особенности учащихся и видеть различия в характере их общения.
2. Способен определить тенденцию к ориентации личности на внутренний или окружающий мир.	10....5....0	Не способен определить тенденцию к ориентации личности на внутренний или окружающий мир.
3. Способен понимать особенности поведения учащихся, определяемые различными свойствами высшей нервной деятельности.	10....5....0	Не способен понимать особенности поведения учащихся, определяемые различными свойствами высшей нервной деятельности.
4. Способен видеть различия в характере воздействия авторитарного, демократического, либерального стилей руководства на характер взаимоотношений с учащимися.	10....5....0	Не способен видеть различия в характере воздействия авторитарного, демократического, либерального стилей руководства на характер взаимоотношений с учащимися.
5. Способен понимать трудности обучаемых в общении.	10....5....0	Не способен понимать трудности обучаемых в общении.
6. Знает и соблюдает нормы и правила этики, морали, этикета.	10....5....0	Не знает и соблюдает нормы и правила этики, морали, этикета.
7. Способен вовлекать обучаемых в целесообразную деятельность путем убеждения.	10....5....0	Не способен вовлекать обучаемых в целесообразную деятельность путем убеждения.
8. Способен понимать вкусы, симпатии, антипатии обучаемых.	10....5....0	Не способен понимать вкусы, симпатии, антипатии обучаемых.
9. Способен определять уровень информированности обучаемых.	10....5....0	Не способен определять уровень информированности обучаемых.
10. Способен признавать	10....5....0	Не способен признавать

возможность существования иной точки зрения у обучаемых.		возможность существования иной точки зрения у обучаемых.
11. Способен располагать к себе, вызывать доверие	10....5....0	Не способен располагать к себе, вызывать доверие
12. Способен говорить ясно и четко.	10....5....0	Не способен говорить ясно и четко.
13. Свободно владеет нормами литературного языка.	10....5....0	Не владеет нормами литературного языка.
14. Способен мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему.	10....5....0	Не способен мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему.
15. В общении с учащимися умеет шутить, улыбаться.	10....5....0	В общении с учащимися не умеет шутить, улыбаться.
16. Способен держать в поле зрения всех учащихся, переводя взгляд с одного на другого.	10....5....0	Не способен держать в поле зрения всех учащихся, переводя взгляд с одного на другого.
17. Способен оценивать реакцию слушателей и менять с ее учетом свое поведение..	10....5....0	Не способен оценивать реакцию слушателей и менять с ее учетом свое поведение..
18. В общении никогда не прибегает к прямым указаниям, замечаниям, угрозам, нотациям.	10....5....0	В общении часто прибегает к прямым указаниям, замечаниям, угрозам, нотациям.
19. В общении стремится к партнерским отношениям.	10....5....0	В общении не стремится к партнерским отношениям.
20. Стремится понять учащихся и быть понятым ими.	10....5....0	Не стремится понять учащихся и быть понятым ими.
21. Способен последовательно строить свое высказывание вне зависимости от своего эмоционального состояния.	10....5....0	Не способен последовательно строить свое высказывание вне зависимости от своего эмоционального состояния.
22. Способен держаться внешне спокойно и уверенно перед аудиторией.	10....5....0	Не способен держаться внешне спокойно и уверенно перед аудиторией.
23. Способен выразить собственную расположенность к учащимся.	10....5....0	Не способен выразить собственную расположенность к учащимся.
24. Способен регулировать силу голоса адекватно ситуации общения и вне зависимости от	10....5....0	Не способен регулировать силу голоса адекватно ситуации общения и вне зависимости от

эмоционального состояния.		эмоционального состояния.
25. Способен регулировать темп речи независимо от своего эмоционального состояния.	10....5....0	Не способен регулировать темп речи независимо от своего эмоционального состояния.
26. Способен управлять своим эмоциональным состоянием в ситуации конфликта.	10....5....0	Не способен управлять своим эмоциональным состоянием в ситуации конфликта.
27. Способен говорить эмоционально, вдохновенно.	10....5....0	Не способен говорить эмоционально, вдохновенно.
28. Способен владеть вниманием учащихся.	10....5....0	Не способен владеть вниманием учащихся
29. Не теряется в ситуациях конфликта.	10....5....0	Теряется в ситуациях конфликта
30. Способен управлять своим настроением.	10....5....0	Не способен управлять своим настроением.

Педагогическая коммуникативная компетентность измеряется методом субъективного шкалирования. Опросный бланк методики представляет собой шкалу, на полюсах которой располагаются наибольшей и наименьшей выраженности данные измеряемого качества. Оценка производится по 10 балльной шкале, при этом 0 баллов соответствует минимальной степени выраженности данного качества, а 10 баллов – максимальной степени. В соответствии со структурой коммуникативной компетентности первые 10 суждений носят когнитивный характер, вторая группа суждений (11-20) определяет содержание поведенческого компонента, в третью группу (21-30) включены суждения, отражающие эмоционально-ценностный (эмотивный) компонент [44].

## **Пространственно-знаковое поведение. Психологическая вертикаль, горизонталь, сагитталь**

**Цель:** познакомить с понятием пространственно-знакового поведения, с типами расположения и направления знаковых движений в пространстве.

### ***Основные понятия и категории:***

Пространство физическое – безграничное реальное пространство, где человек существует как физическое тело.

Психологическое пространство – пространство, в котором проходит та или иная деятельность человека, ограниченное пределами этой деятельности.

Знак-поведение – имитация явления собственным телом.

Топонома – (от греч. топикос, – место, местность) основной, базовый невербальный знак; комплекс стереотипных ассоциаций, связанных у человека с такими понятиями как верх, низ, фронт, тыл, право, лево, центр - Я и областями пространства, заключенными в пределах этих ассоциативных координат.

Внешние топономы – топономы, которые в детстве формируют значение внешних топоном, а у взрослых вновь проецируются во внешний мир.

Внутренние топономы – это отражение внешних топоном, существующих в подсознании каждого человека.

Ассоциация – связь, образуемая между двумя или более ощущениями, а также между представлениями, восприятиями и т.д., объединяющая их в единый ассоциативный ряд.

Психологическая координация – процесс аналитической ориентации в пространстве.

Пристройка – указание собеседнику на ту топоному, с какой собеседник себя в данный момент отождествляет.

Вертикаль – все то, что находится сверху и снизу от нас.

Сагитталь (от лат. sagitta – стрела) – все то, что находится спереди и сзади (тыл) от нас.

Горизонталь – все то, что находится слева и справа от нас.

### ***Ход и содержание работы студентов на занятии:***

Значение естественного знакового движения находится в связи со всем окружением человека и зависит от того, как это жестовое движение сориентировано в пространстве. Поэтому, при одном и том же направлении значение движения (от взгляда до перемещения всего тела) всегда будет одинаковым. Т.е особое значение для нас приобретает не то, какие мышцы сократились под влиянием душевного волнения, и что изменилось, взгляд или поза. Важнее – направление этого сокращения, его конкретная координация по осям трехмерного пространства.

Человек существует одновременно как бы в двух пространствах: физическом и психологическом.

Любой визуальный невербальный знак, как и любой наблюдаемый объект, может быть скоординирован по трем основным осям трехмерного психологического пространства. Местом пересечения этих координат является субъект, в данный момент использующий знак.

Направления различных по форме движений в пределах указанных координат могут совпадать (к примеру, направление прогулки и направление взгляда), и наоборот, одинаковые по форме движения часто не совпадают (например, указательные жесты в разных направлениях). Но в любом случае мы можем выделить «звездочку» – конечный пункт знакового движения, его значимую цель.

Эта цель знакового движения (значимое местоположение) есть топонома. Одна и та же топонома может принадлежать кому угодно и не зависит от того, каким образом на нее указывают (позой, жестом, взглядом и т.п.). Значение топономы заключается в совокупности ассоциаций, разного рода прошлых переживаний, связанных у человека с тем или иным локальным местом в пространстве.

Топономы можно разделить на внешние и внутренние.

Внешняя трехмерная система координат становится внутренней, проникая в подсознание человека, но не сразу, а с определенной очередностью. При этом топономный мир для новорожденного является одномерным. Для более старшего ребенка – двухмерным. И только психологический мир взрослого существует в полноценном, объемном трехмерном очеловеченном мире.

Первое представление о структуре пространства у ребенка начинается с момента возникновения трех ощущений: верха, низа и позднее, расположенного между ними, в центре, своего Я. Конечно, другие векторы тоже заявляют о себе, но пока в значительно меньшей степени. Образуются и крепнут связи: верх – свет, низ – мрак, верх – комфорт, низ – дискомфорт, верх – помощь, низ – беспомощность, верх – недоступность желаемого, низ – доступность желаемого, верх – власть, низ – подчинение.

С первых попыток удержать в вертикальном положении голову, когда малыша впервые кладут на живот, начинается знакомство с низом и ощущение верха и низа как некоторых противоположностей. Осваиваются два направления движения: «к» и «от». Верх и низ обретают свои признаки: все хорошее вверху и все плохое внизу. Сверху является свет, утоление голода и жажды, ласковые интонации материнского голоса, избавление от мокрых пеленок. Внизу – темно, трудно дышать и т.д.

Первый успех в удержании головы в положении лежа на животе – это первый акт самоутверждения, победа над низом. Так образуется одна из важнейших ассоциативных вертикальных связей, сохраняющаяся у каждого из нас всю жизнь.



Детство проходит при постоянном «задирании головы». Снисходительность (вниз схождение), при всем своем унижающем значении, остается ведущим вектором общения взрослых с ребенком в течение 14-16 лет.

Из места, из которого приходит благо, является и сила, управляющая ребенком. Так формируется связка – управление сверху есть благо. Ребенок продолжает стремиться вверх в поисках разрешения своих проблем. Всем известен детский жест поднятых над головой обеих рук: «возьми меня на руки, возьми меня к себе навверх». Ребенок подсознательно усваивает на всю жизнь, что счастье – это движение вверх, а страдание – движение вниз.

Взрослые пользуются жестами своего детства. Вертикально-инфантильные жесты: поклоны, становление на колени, потупленный взор и близкий к нему по значению и по вектору взгляд исподлобья объединяет единое значение: просьба о снисхождении.

Бросание ребенком игрушек из кровати на пол есть освоение вертикали, осознание того, что нечто может быть и ниже самого ребенка, ниже моего Я. Жест движения рук сверху вниз, удар рукой по столу или швыряние предметов на пол, битье посуды и у детей, и у взрослых – акт самоутверждения. Иногда говорят «я не хочу» с вертикальным жестом (удар кулаком по столу). Это жест воли, каприза, а не отрицания: человек не отрицает свое хотение, он утверждает свое нехотение. Наблюдая за падением брошенной им игрушки, ребенок начинает выделять в вертикали отрезок, который можно определить как «мне подчиненность». Таким образом, жест взрослого, направленный сверху вниз и усиленный брошенным предметом, обозначает выражение подсознательного стремления действовать на том отрезке вертикали, что ниже его, и тем самым обозначить подчинение себе человека или ситуации на том простом основании, что «я сверху, я выше!». Так взрослый указывает на свою устремленность вверх.

Со временем представление ребенка о вертикали становятся структурным, и он уже четко представляет две ступени верха: суперверх – власть над ним и просто верх – расположенный ниже суперверха, откуда уже можно управлять самому игрушками, мелкими домашними животными и, позднее, более младшими детьми. Этот набор вертикального «табеля о рангах» прочно входит в подсознание. Отражение таких детских ситуаций – одна из основ пантомимической знаковой системы общения между людьми. Например, оратор на митинге встает на ящик, чтобы быть выше других, судья возвышается над остальными членами суда. В некоторых странах общество делится на два социальных класса – высшее и низшее общество.

Переход детских ассоциаций, связанных с эмоциональной значимостью окружающего пространства, в область подсознания взрослого происходит в три этапа.

- 1) детство и связанные с ним пространственные ассоциации;
- 2) постоянное закрепление этих ассоциаций в процессе общения взрослых с детьми;

3) утверждение этих ассоциаций в общении взрослых между собой, закрепление их в культуре.

Известно, что все расстояния, определяемые «на глаз», человек мысленно измеряет от кончика своего носа. Поэтому предположим, что верх – это все, что выше носа, а низ – все, что ниже. Исходный уровень, расположенный на кончике носа, есть знак своего Я. Любое знаковое движение головы как бы переносит это Я в ту или иную сторону пространства.

Вежливый поклон при встрече это знак, основанный на смещении относительно постоянной составляющей вниз. Гордо вскинутая голова – это знак, основанный на смещении относительно постоянной составляющей вверх. Можно упасть на колени, униженно согнуть спину, стыдливо опустить глаза (или, наоборот, подпрыгнуть от радости, запрокинуться от хохота, закатить глаза вверх от восхищения) – здесь присутствует всего один знак низа (верха), так как все они основаны на смещении по вертикальной оси относительно уже известной нам составляющей.

«Пристройки» для воздействия на человека можно разделить на три группы: «пристройки снизу», «пристройки сверху» и «пристройка наравне». Например, «пристройка сверху» как знак имеет значение «я выше тебя, я сверху» или, «я взрослее тебя». Таким ассоциативным значением обладает вертикальная топонома. И чем выше она расположена, тем главнее. Отождествление же себя с топономой – это указание на свое желание и готовность занять иное положение, в данном случае на вертикали. Для «пристройки» вовсе не обязательно манипулировать носом по вертикали. Достаточно устремить косвенное внимание (т.е. внимание без прямого обращения взора на объект) к необходимой в данном случае топономе, расположенной вверху (воображаемая точка над головой собеседника) или внизу (точка ниже кончика его носа, вплоть до уровня пола).

Внешнее поведение тела в момент подсознательного обращения к вертикальным топономам П.М. Ершов определили как «вес тела». Человек молодой сильный, увлеченный заманчивой перспективой не замечает веса своего тела и усилий, которые нужны для движения. Тот же самый человек, находясь в состоянии утомления менее расточителен в расходовании энергии. Он делается осторожен и предусмотрителен в движениях: избегает лишних движений, резких поворотов, неустойчивых положений, широких жестов. Улучшение настроения, оживление надежд, появление перспектив, сознание своей силы, уверенность в себе, в своих правах – все это влечет за собой выпрямление позвоночника, подъем головы и общей мускульной мобилизованности к «верху», облегчение головы, корпуса, рук, ног, и пр., вплоть до открытых глаз, приподнятых бровей и улыбки.

Как и характер «пристройки», изменение «веса» выдают то, что делается в душе человека. Если вы сообщите нечто важное вашему собеседнику, то, нравится это ему или нет, это выразится, прежде всего, в

том, «потяжелеет» ли он, или «станет легче». Его слова могут выражать совсем другое. «Вес» тела не может лгать.

Например, вы сообщаете вашему сослуживцу: «Я поссорился с тем-то». Ваш собеседник выразил вам полное сочувствие, но при этом стал чуть-чуть «легче» весом. Он рад вашей ссоре, она ему выгодна. Вы сообщаете домашним, что потеряли большую сумму денег; желая ободрить вас, вам выражают словами полное безразличие к потере, но при этом чуть-чуть «тяжелеют». Они огорчены.

Различают три фазы сагиттального движения: устремленность к объекту, достижение его и обладание им. Каждая фаза в младенчестве обладает самостоятельной ценностью: направленность – способность к ориентации, достижение – удовольствием от самого движения как такового, обладание – владением.

Постоянная составляющая сагиттали тоже расположена на уровне носа – самой «выдающейся» частью тела при ползании на четвереньках.

В сагиттальном периоде значение топоном укладывается в понятия [как] близко спереди и [как] близко сзади.

Все движения по сагиттали условно можно разделить на движение «да» (вперед) и движение «нет» (назад). «Да» для ребенка – это, прежде всего, импульсивное приятие, которое означает: хочу взять (конфету, игрушку и т.п.), а «нет», соответственно, не хочу брать. Если «нет» для взрослого может означать «иное мнение», то для ребенка – это лишь импульсивный отказ от конкретного объекта. Однако детство сохраняется во взрослости, и даже крупный ученый в процессе научной дискуссии, мимически выражает свое несогласие с оппонентом точно так же как младенец, которого насильно кормят манной кашей.

Инстинкт самосохранения заставляет ребенка при встрече с новым предметом начать процесс знакомства с сагиттального «нет», т.е. с неприятия, с отказа. Эта врожденная осторожность, проявленная внешне на микроуровне, в дальнейшем станет общепонятным знаком встречи с новизной.

Все, что вызывает нас на принятие или отказ от решения, выражается в произвольном импульсивном движении вперед или назад вдоль сагиттали, в зависимости от силы мотива: всем телом, жестом или взглядом. При этом все формы движения (шаг, жест, поворот головы, взгляд) по сагиттали для всех нас однозначны. Выбор конкретной формы при таком движении зависит лишь от степени значимости объекта и нашего умения владеть собой. Например, откидывание назад при слове «Здравствуй!» может означать: «Кого я вижу! Вы ли это! Вот приятная неожиданность!». Т.е. то же самое «нет», но в значении «да» как радостно-кокетливого «Не может быть! Нет, не верю!».

Пластическое «да» можно назвать как устремление. Осознанное устремление предполагает готовность. Неосознанное – непосредственность.

Очень важный поступок – желание вырваться из рук взрослого. Это означает, что ребенку уже известно и желанно другое измерение нашего пространства, где он гораздо более самостоятелен и деятелен. Познание ребенком сагиттали как образование второго ансамбля ассоциаций в первое время связано с узнаванием того, что мир неодномерен. Еще движение вдоль понимается как движение в буквальном смысле поперек (вертикали), вопреки (взрослому). Просто в данном случае ребенку хочется тратить избыток энергии. Но вверх невозможно, так как малыш еще не умеет вставать. Вниз, но он и так внизу. Поэтому – только вперед.

Ребенку кажется, что он лишь растратчик энергии притяжения, излучаемой объектом, который стал стимулом его поведения. Если вертикаль функционирует как физиологический источник двигательной энергии, то сагитталь есть вектор траты этой энергии. Тяготение по сагиттали, т.е. по вектору независимости, ассоциировано с эмоциями положительными. Различают два сагиттальных характера движения к объекту или от него: по внешнему приказу или по собственному желанию, т.е. приказу внутреннему. Искусственное сдерживание извне произвольных устремлений ребенка (запреты взрослых) через некоторое время сменяют самозапреты – усвоенные нормы поведения. Т.е. ребенок отказывается от немедленной траты энергии, полученной от запрещенного объекта. Но притягательность не может исчезнуть, она уходит в подсознание. Приходится потратить эту энергию на другой объект. Происходит замещение одних объектов внимания на другие. Сублимированные объекты внимания встречаются нам очень часто. Всем известно то, что мы называем «отвести глаза», дабы скрыть свою заинтересованность в чем-либо. Нельзя отвести глаза от одного объекта внимания и при этом не перевести взгляд на другой объект.

С первым успехом (ребенок самостоятельно успел приблизиться к желанному предмету) бесцельные броски по сагиттали сменяются достижением цели, а перемещение в пространстве – целенаправленными движениями.

Если по вертикали, чтобы избежать неприятного чувства отторгнутости от главного объекта внимания – взрослого, ребенок просится на руки, то уже по сагиттали он самостоятельно устремлен к воссоединению с объектом в единое целое. Т.е. теперь бывшее унижительное упрощение сменила возможность действовать автономно и на одном иерархическом уровне с объектом: самостоятельно выбирать движение во имя единения к объекту или нет.

Когда усваивается вертикальное «нельзя», наступает момент свертывания передвижения сначала в импульсивную устремленность к объекту, потом лишь в наклон корпуса, затем в только устремленный взгляд.

Отстранение – движение обратное достижению, получается у малыша не сразу, так как отползти гораздо труднее, чем приползти.

К комплексу вертикальных ассоциаций взаимодействия с властными людьми добавляется сагиттальный комплекс ассоциаций общения со сверстниками.

В сагиттальном периоде, особенно когда движение ребенка направлено к тому или иному фронтальному объекту, тормозящая (останавливающая) его сила взрослого приходит из зоны, расположенной вне видимости – сзади. Фронт ассоциируется с притяжением, тыл – с отторжением. Но вертикальное «нет» отличается от сагиттального. Если в первом случае оно связано с отниманием предмета взрослым, часто с полным исчезновением его из поля зрения, сагиттальное «нет» – это запрет на движение к объекту, который продолжает оставаться зримым.

Фронт при общении – это область общих объектов. Тыл – это мое прошлое и в то же самое время будущее того, с кем я нахожусь в контакте (если там, у меня за спиной, есть интересующий его объект, о котором или я только помню, или не ведаю вовсе). Благодаря тому, что часть моей сагиттали доступна не мне, но другому, происходит наше психологическое взаимопроникновение.

Тыл – область моей незащищенности. Я не могу видеть опасности сзади. Мой дозорный – предо мной. Тыл – невидимая для каждого из нас область, принадлежащая в то же время каждому из нас. То, что мы доверяем эту зону нашему собеседнику – это и надежда на помощь другого, и наша открытость ему, и важное условие общности человека.

Тыл – это прошлое, т.е. уже пройденная часть пути. В прошлом находятся все наши сокровенные и часто греховные тайны. И в угрозе разоблачения, т.е. в переносе этого из тыла на фронт, на всеобщее обозрение – наша психологическая незащищенность.

Между двумя топономными координатами (вертикаль и сагитталь) лежит топономная плоскость. Это некоторая ассоциативная плоскость.

Формирование горизонтального комплекса ассоциаций в тесной связи с индивидуальными особенностями конкретного человека. Горизонталь не является вектором движения. Невозможно переместить свое тело в ширину, идти боком противоестественно. Поэтому горизонталь – вектор статичности.

Тело человека практически симметрично, когда расположено лицом или спиной по отношению к другому человеку. Таким образом, симметрия человека, повернутого в фас, стала знаком встречи, прихода, а симметрия со спины – прощания, ухода. Асимметрия фигуры, расположенной в профиль, знак «мимо» – ни встреча, ни разлука.

Горизонталь – координата операций сравнения, сопоставления иерархически равных объектов при равной их целевой значимости.

У новорожденных детей обе руки равноценны. Только на пятом году жизни правая рука у будущих правшей постепенно начинает брать на себя всю сложную деятельность. Еще не достигнув полной асимметрии мозга, ребенок переходит от катания игрушки от себя – к себе (по сагиттали) к горизонтальному катанию (перед собой).

Если расположенные объекты по вертикали воспринимаются по критерию иерархической значимости, а расположение объектов по сагиттали воспринимаются с точки зрения трудности их достижения, то расположение по горизонтали предполагает выбор из равных по иерархии и трудности достижения (точнее, доступности) предметов. Результат выбора зависит здесь от сравнительного анализа и умения разглядеть признаки асимметричности. Так начинает формироваться первая «право-левая» ассоциация – горизонталь как совокупность топонимов аналитической деятельности.

В игре маленькие «двухмерные» дети, чтобы передвинуть предмет вбок как бы заходят за этот предмет со стороны его тыла и соединяют свою сагитталю с сагитталю предмета в одно целое. Движение по горизонтали возможно при условии превращения её в сагитталю. Такое движение иногда становится круговым, но воспринимается прямым.

Если вертикаль – вектор воздействия, сагитталь – вектор действия, то горизонталь – вектор взаимодействия. В вертикальном периоде наиболее сильные прикосновения правой-взрослых (пеленание, одевание, кормление) приходятся на левую часть младенческого тела. В сагиттали все запретительные и ограничительные действия чаще приходятся на левую сторону. Так строгое «Дай сюда руку» имеет в виду обычно левую руку ребенка. Поэтому взрослый человек уже достаточно хорошо подготовлен к ожиданию активности слева от себя. Итак, первая и важнейшая горизонтальная ассоциация – активность другого находится слева.

Охватывая взором сравниваемые объекты, мы размещаем их по горизонтали. При этом более значимый объект представляем в левой от нас части зрительного поля.

«Где правая и где левая сторона» – очень важный и постоянный предмет внеречевой дискуссии, заключительная фаза, где между собеседниками определяется, кто же из них лидер. Сначала на микроуровне взглядов происходит «борьба за верх» (вертикаль). Затем необходимо навязать свою цель (объект) и отвергнуть аналогичную цель (объект) другого (сагитталь). В более сложной ситуации можно как бы захватить своего собеседника и повести, увлекая за собой. И, наконец, конечным результатом становится приобретение лидером «право на право».

Горизонтальные движения содержат последовательные фазы.

Правый поворот: первая фаза – первая половина поворота; обращение к нам правым плечом, протягивание правой руки (сильная, активная сторона). Эта фаза – движения получения предмета или его захвата. Вторая фаза – вторая половина поворота. Лидер берет своей правой рукой руку ребенка ли любого подвластного себе, и, поворачиваясь на 180°, увлекает за собой, заставляя идти по сагиттали следом.

Обратное направление движения через правое плечо, при котором обращают к нам свою слабую сторону, свое сердце, свою незащищенность, имеет иное значение и тоже состоит из двух фаз: первая фаза – первая

половина поворота; обращение к нам левым плечом, протягивание левой руки. Здесь явная демонстрация или отказ от дарения или от агрессии, т.е. в обоих случаях демонстративный отказ от активности, отдачи «права на право». Вторая фаза – отворачивание от себя кого-то другого его левой стороной; означает, что некто, взяв кого-то правой рукой за левое плечо, дал понять: «Уходи, я тебя прогоняю!». Обычно же это вынужденный, пассивный (обиженный) уход, означающий «Меня прогнали!»

Постоянной составляющей горизонтали является также кончик носа. Возможно, тому причиной симметричное расположение относительно носа глаз и ушей.

Горизонталь – ориентировочно-коммуникационна, т.е. важно не только, где расположен предмет (справа или слева), но и анализ того, чем один объект внимания, с одной стороны, отличается от аналогичного – с другой.

### ***Упражнения.***

1. Студенты по очереди используют определенные знаковые движения и определяют, как они скоординированы по трем осям психологического пространства, их значение.

2. Потренировать выражение ассоциативных значений знаковыми движениями, такие как «я выше тебя», просьба о снисхождении, самоутверждение, огорчение, радость, принятие, отказ.

3. Потренировать правый и левый повороты, изменение веса.

***Вывод:*** итак, каждое из трех измерений – вертикаль, горизонталь, сагитталь – несут стереотипное ассоциативное значение своих топоном, являясь координатами внутреннего и внешнего пространства. Обнаружив, где на приведенной ассоциативной плоскости расположена двухмерная топонома, мы можем определить комплекс ассоциаций субъекта, связанных с тем или иным объектом. Для передачи сообщения о своем отношении к объекту достаточно указать его место на ассоциативной плоскости психологического пространства. Воспринимая какой-либо факт и совершая любое по форме жестовое движение, человек как бы устремляется к выбранной им топономе и тем самым указывает на нее. Этот выбор-указание и есть знак отношения к чьему-либо слову или поступку.

### **Литература**

1. Бродецкий А.Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве: Азбука молчания. – М.:Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2000. – с.8-95, 112-122, 161-170.

**Педагогическое общение, его стили, значение индивидуального стиля общения и средства повышения коммуникативности педагога**

Гуманизация системы образования, характеризующая современный этап ее развития, предъявляет высокие требования к общей и профессиональной подготовке педагогических кадров, к проявлению их творческой индивидуальности.

Индивидуальный стиль деятельности — одна из важных характеристик процесса индивидуализации профессионального труда. Наличие своего стиля у профессионала свидетельствует, с одной стороны, о его приспособлении к объективно заданной структуре профессиональной деятельности, а с другой — о максимально возможном раскрытии своей индивидуальности. Педагогическая деятельность — сложная и многокомпонентная. Из всего многообразия ее компонентов Н.В. Кузьмина выделяет три: содержательный, методический и социально-психологический. Они образуют внутреннюю структуру педагогического процесса. Единство и взаимосвязь этих трех компонентов позволяют реализовать в полной мере задачи педагогической системы.

Главным в единстве является социально-психологический компонент, т.е. педагогическое общение (ПО), которое обеспечивает реализацию двух других. В общении складывается важная система воспитательных взаимоотношений, способствующих эффективности воспитания и обучения. В педагогической деятельности общение приобретает функциональный и профессионально значимый характер. Оно выступает в ней как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную «нагрузку», так как из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие.

На сегодняшний день продуктивно организованный процесс педагогического общения призван обеспечить в педагогической деятельности реальный психологический контакт, который должен возникнуть между педагогом и детьми. Превратить их в субъектов общения, помочь преодолеть разнообразные психологические барьеры, возникающие в процессе взаимодействия, перевести детей из привычной для них позиции ведомых на позицию сотрудничества и превратить их в субъектов педагогического творчества. В этом случае педагогическое общение образует целостную социально-психологическую структуру педагогической деятельности.

Педагогическое общение в обучении и воспитании служит инструментом воздействия на личность обучаемого. Педагогическое общение — целостная система (приемы и навыки) социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержащая в себе обмен информацией, воспитательные воздействия и организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств.



Кроме обычных функций, специфика педагогического общения порождает еще одну функцию социально-психологического обеспечения воспитательного процесса, организаторскую функцию взаимоотношений педагога с воспитуемыми и выступает как средство решения учебных задач.

В число наиболее сложных задач, встающих перед педагогом, входит организация продуктивного общения, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений. И очень важно так организовать общение с детьми, чтобы этот неповторимый процесс состоялся. Важную роль здесь играет стиль общения. Для продуктивной коммуникативной деятельности педагог должен знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения учитель прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания.

Стиль общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

На уроке педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе. Все это требует от учителя умения одновременно решать две проблемы:

1. Конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений с учащимися, т. е. стиль общения;

2. Конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия.

Второй компонент постоянно меняется под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач. В выборе системы выразительных средств коммуникации важную роль играет сложившийся тип взаимоотношений педагога с учащимися. Можно выделить следующие характеристики общения в процессе педагогической деятельности:

- общая сложившаяся система общения педагога и учащихся (определенный стиль общения);
- система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности;
- ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической и коммуникативной задачи.

**Под стилем общения мы понимаем индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся.** В стиле общения находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей учителя;

- сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- творческая индивидуальность педагога;
- особенности ученического коллектива.

Причем необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с детьми – категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя.

Первое экспериментальное исследование стилей общения было проведено в 1938 году немецким психологом Куртом Левином. В наши дни выделяют много стилей общения, но остановимся на основных:

### **1.Авторитарный.**

При авторитарном стиле характерная тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль выражается в том, что преподаватель значительно чаще своих коллег прибегает к приказному тону, делает резкие замечания. Бросается в глаза обилие нетактичных выпадов в адрес одних членов группы и неаргументированное восхваление других. Авторитарный преподаватель не только определяет общие цели работы, но и указывает способы выполнения задания, жестко определяет, кто с кем будет работать, и т. д. Задания и способы его выполнения даются преподавателем поэтапно. Характерно, что такой подход снижает деятельностную мотивацию, поскольку человек не знает, какова цель выполняемой им работы в целом, какова функция данного этапа и что ждет впереди.

Следует также заметить, что в социально-перцептивном отношении, как и в плане межличностных установок, поэтапная регламентация деятельности и ее строгий контроль свидетельствуют о неверии преподавателя в позитивные возможности учащихся. Во всяком случае, в его глазах учащиеся характеризуются низким уровнем ответственности и заслуживают самого жесткого обращения. При этом любая инициатива рассматривается авторитарным преподавателем как проявление нежелательного самоволия. Исследования показали, что такое поведение руководителя объясняется его опасениями потерять авторитет, обнаружив свою недостаточную компетентность: «Если кто-то предлагает нечто улучшить, построив работу по-другому, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел». Кроме того, авторитарный лидер, как правило, субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывая замечания не столько по поводу самой работы, сколько относительно личности исполнителя.

При авторитарном стиле руководства учитель осуществляет единоличное управление руководством коллективом, без опоры на актив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением. Авторитарному стилю руководства свойственны основные черты авторитарного. Но учащимся

позволяют участвовать в обсуждении вопросов, их затрагивающих. Однако решение, в конечном счете, всегда принимает учитель в соответствии со своими установками.

## **2. Попустительский.**

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

## **3. Демократический.**

Что касается демократического стиля, то здесь в первую очередь оцениваются факты, а не личность. При этом главной особенностью демократического стиля оказывается то, что группа принимает активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. В результате у учеников развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление. Параллельно увеличению инициативы возрастают общительность и доверительность в личных взаимоотношениях. Если при авторитарном стиле между членами группы царит вражда, особенно заметная на фоне покорности руководителю и даже заискивания перед ним, то при демократическом управлении учащиеся не только проявляют интерес к работе, обнаруживая позитивную внутреннюю мотивацию, но сближаются между собой в личностном отношении. При демократическом стиле руководства учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива учитель старается занять позицию «первого среди равных». Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение формулирует учитель.

## **4. Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.**

В основе этого стиля — единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися

творческим поиском – результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом. Театральный педагог М.О.Кнебель заметила, что педагогическое чувство “гонит тебя к молодежи, заставляет находить пути к ней...” Такой стиль общения отличал деятельность В.А.Сухомлинского. На этой основе формируют свою систему взаимоотношений с детьми В.Ф.Шаталов. Этот стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно - воспитательной деятельности. Увлеченность общим делом – источник дружелюбия и одновременно дружелюбия, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск. Говоря о системе взаимоотношений педагога с воспитанниками, А.С.Макаренко утверждал, что педагог, с одной стороны, должен быть старшим товарищем и наставником, а с другой – соучастником совместной деятельности. Необходимо формировать дружелюбие как определенный тон в отношениях педагога с коллективом.

Размышляя о вариантах взаимоотношений воспитателя с детьми, А.С.Макаренко отмечал: “Во всяком случае никогда педагоги и руководство не должны допускать со своей стороны тона фривольного зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразнивания, кривляния и т. п. С другой стороны, совершенно недопустимо, чтобы педагоги и руководство в присутствии воспитанников были угрюмыми, раздражительными, крикливыми”.

Подчеркивая плодотворность такого стиля взаимоотношений педагога и воспитанников и его стимулирующий характер, вызывающий к жизни высшую форму педагогического общения – на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, необходимо отметить, что дружелюбие, как и любое эмоциональное настроение и педагогическая установка в процессе общения, должна иметь меру. Зачастую молодые педагоги превращают дружелюбие в панибратские отношения с учащимися, а это отрицательно сказывается на всем ходе учебно-воспитательного процесса (нередко на такой путь начинающего учителя толкает боязнь конфликта с детьми, усложнения взаимоотношений). Дружелюбие должно быть педагогически целесообразным, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

### **5.Общение-дистанция.**

Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально – психологического взаимодействия учителя и учеников и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и

педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете.

Преобразование “дистанционного показателя” в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который, в конечном счете, отрицательно сказывается на результатах деятельности. А.В.Петровский и В.В.Шпалинский отмечают, что “в классах, где преподают учителя с преобладанием авторитарных методов руководства, обычно бывает неплохая дисциплина и успеваемость, однако за внешним благополучием могут скрываться значительные изъяны работы учителя по нравственному формированию личности школьника”

В чем популярность этого стиля общения? Дело в том, что начинающие учителя нередко считают, что общение-дистанция помогает им сразу же утвердить себя как педагога, и поэтому используют этот стиль в известной мере как средство самоутверждения в ученической, да и в педагогической среде. Но в большинстве случаев использование этого стиля общения в чистом виде ведет к педагогическим неудачам.

Авторитет должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. И здесь чрезвычайно важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к человеку. Общение-дистанция в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме общения, как общение-устрашение.

### **6. Общение–устрашение.**

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

В творческом отношении общение-устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает педагогическое общение дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, так необходимое для совместной творческой деятельности.

**7. Заигрывание** опять-таки характерное, в основном, для молодых учителей и связанное с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля

общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой стороны – отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности.

А.С.Макаренко резко осуждал такую “погоню за любовью”. Он говорил: “Я уважал своих помощников, а у меня были просто гении в воспитательной работе, но я их убеждал, что меньше всего нужно быть любимым воспитателем.

Я лично никогда не добивался детской любви и считаю, что эта любовь, организуемая педагогом для собственного удовольствия, является преступлением...

Это кокетничанье, эта погоня за любовью, эта хвастливость любовью приносит большой вред воспитателю и воспитанию. Я убедил себя и своих товарищей, что этого привеска... не должно быть в нашей жизни...

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

Общение-заигрывание, как показывают наблюдения, возникает в результате: а) непонимания педагогом стоящих перед ним ответственных педагогических задач; б) отсутствия навыков общения; в) боязни общения с классом и одновременно желания наладить контакт с учениками. В чистом виде стили не существуют. Да и перечисленные варианты не исчерпывают все богатство самопроизвольно выработанных в длительной практике стилей общения. В его спектре возможны самые различные нюансы, дающие неожиданные эффекты, устанавливающие или разрушающие взаимодействие партнеров. Как правило, они находятся эмпирическим путем. При этом найденный и приемлемый стиль общения одного педагога оказывается совершенно непригодным для другого. В стиле общения ярко проявляется индивидуальность личности.

Значение индивидуального стиля общения и средства повышения коммуникативности педагога.

От стиля зависит психологическая атмосфера, эмоциональное благополучие. Определенную роль играет и незнание технологии общения, отсутствие у педагога нужных приемов общения. Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, опасны еще и потому, что при отсутствии у педагога профессиональных навыков общения могут укорениться и “въестся” в творческую индивидуальность учителя, а порой становятся штампами, усложняющими педагогический процесс и снижающими его эффективность.

Наиболее плодотворный процесс воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной системой взаимоотношений. Такая система должна характеризоваться:

- взаимодействием факторов ведомости и сотрудничества при организации воспитательного процесса;

- наличием у школьников ощущения психологической общности с педагогами;
- ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием, самооценкой;
- отсутствием авторитарных форм воспитательного воздействия;
- использованием в качестве фактора управления воспитанием и обучением заинтересованности учащихся;
- единством делового и личностного общения;
- включением учащихся в целесообразно организованную систему педагогического общения, в том числе через разнообразные формы деятельности: кружки, конференции, диспуты и т. п.

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

1) Нужно сознавать, что школа - часть общества, а отношение педагога к детям - выражение общественных требований.

2) Искренность педагога - залог прочных контактов с воспитанниками. Для детей слова и поступки педагога должны восприниматься как проявление его собственных убеждений, а не только как исполнение долга.

3) Адекватная оценка собственной личности. Познание себя, управление собой должно стать постоянной заботой каждого учителя. Особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием: воспитательному процессу вредит раздражительный тон, преобладание отрицательных эмоций, крик.

4) Педагогически целесообразные отношения строятся на взаимоуважение ученика и учителя. Надо уважать индивидуальность каждого школьника, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных черт личности.

5) Педагогу необходимо позаботиться о благоприятной самопрезентации: показать ребятам силу своей личности, увлечения, умелость, широту эрудиции, но неназойливо.

6) Развитие наблюдательности, педагогического воображения, умения понимать эмоциональное состояние, верно истолковывать поведение. Творческий подход к анализу ситуации и принятию решений основывается на умении педагога принимать роль другого - ученика, родителей, коллеги, - становиться на их точку зрения.

7) Увеличение речевой деятельности учеников за счет уменьшения речевой деятельности учителя - важный показатель мастерства общения учителя.

8) Даже при незначительных успехах учеников быть щедрым на похвалу. Хвалить нужно в присутствии других, а порицать лучше наедине. Учительская речь должна быть при этом выразительной. И если даже у вас не поставлен голос, вас могут выручить жесты, мимика, взгляд.

9) Сделать родителей своих учеников союзниками педагогических намерений.

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

Сознательное формирование своего стиля возможно при определенном уровне развития способности к самоанализу профессиональной деятельности. Педагоги в этом случае в ходе профессионального взаимодействия с детьми целенаправленно ищут, отбирают и накапливают средства и способы общения, которые обеспечивают оптимальную результативность во взаимодействии с детьми и соответствуют их индивидуальности. Это в свою очередь приносит эмоциональное удовлетворение, приводит к переживанию психологического комфорта.

Постепенно происходит стабилизация состава средств и способов осуществления коммуникативной деятельности, складывается определенная устойчивая целостная структура, а именно — индивидуальный стиль педагогического общения. В ходе стихийной выработки стиля педагог также использует известные средства и способы общения, которые кажутся ему наиболее эффективными, индивидуально удобными.

В дальнейшем происходит стабилизация этих средств и способов общения, стихийно складывается индивидуальный стиль общения, субъективно удобный, но не всегда профессионально оптимальный, так как воспитатель не уделяет должного внимания анализу целесообразности используемых средств и способов деятельности с точки зрения требований деятельности. Чем раньше педагог осознает необходимость формирования своего стиля, тем больше окажется возможностей для формирования позитивного стиля, тем эффективнее будет протекать процесс становления его как профессионала.

#### Литература:

1. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная психология. СПб, 1999.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997.
3. Радугина А.А. Психология и педагогика. М., 2000.
4. Немов Р.С. Психология образования. М., 1995.
5. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. М., 2000.

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### **Семинар: Физиогномические характеристики лица, лба, бровей и их мимика.**

**Цель:** Научить студентов определять черты характера человека по физиологическим характеристикам лица, лба, бровей. Научить определять эмоциональное состояние собеседника по его мимике.

**Основные понятия:**

*Физиогномика* – учение о выражении человека в чертах лица и формах тела.



*Мимика* – выразительные движения мышц лица.

### **Физиогномические характеристики лица:**

#### **Зоны лица:**

- 1) *Интеллектуальная* (верхняя часть, от линии волос до линии бровей)  
Величина и форма лба определяет мыслительную деятельность и реальное понимание жизни.
- 2) *Эмоциональная* (средняя часть, равна длине носа). Отражает степень чувствительности, духовное содержание.
- 3) *Витальная* (нижняя часть, начинается от линии ноздрей и состоит из губ и подбородка). Дает представление об энергии человека, его любви к наслаждениям и низменным инстинктам.

Определив какая из зон у человека наиболее выражена и проранжировав их мы можем предположить что движет личностью.

К. Хутер предложил 9 вариантов соотношений частей лица:

1)  $I = Э = В$

Человек обладает гармоническим равновесием между этими сферами. Ему присущи правдолюбие, жизнерадостность и любовь к труду, общительность. Отличается развитым чувством собственного достоинства.

2)  $I = В, Э > I, Э > В$

В целом, гармонично благородная личность, обладающая выдержкой и талантом. Утонченны и чутки.

3)  $I > Э, I > В, Э = В$

Человек мысли и чувств. Обладает интуицией, прост, скромн, нежен в чувствах, склонен к бескорыстию, самоотречению, верен своему идеалу.

4)  $I > Э > В$

Высокий дух, который разумно регулирует чувства и инстинкты и при этом служит возвышенным идеалам.

5)  $I < Э, I < В, Э = В$

Грубый и импульсивный человек, сила и воля преобладают над чувствами и разумом. Склонен к безрассудству, взыскателен к себе, обладает большей силой убеждения.

6)  $I < Э < В$

Человек обладает жаждой наслаждений. Вся мыслительная и умственная деятельность ориентирована на это. Консервативен, практичен.

7)  $I = В, I > Э, В > Э$

Высокоинтеллектуальные люди, стремящиеся при этом к удовольствию. Добродушны мягкосердечны и впечатлительны.

8)  $I = Э, I < В, В > Э$

волевой человек с острым холодным интеллектом. Не признает нежностей, строг и педантичен. Наряду с выдающимися способностями проявляет отрицательные склонности.

9)  $I = В, I > В, В < Э$

Человек агрессивен, нагл и вспыльчив, обладает внутренней силой. Не дисциплинирован, интеллектуален, критичен и ехиден.

### **Форма лица:**

- 1) *Овальное лицо* - люди с такой формой лица артистичны, гибки, чувствительны и добры. Чувствительны к критике, но не будут обвинять другого, скорее обвинят себя.
- 2) *Круглое лицо* – говорит о врожденных организаторских способностях, стремлению человека к лидерству, энергичности, здравомыслию, стабильности и постоянству.
- 3) *Треугольное лицо* – люди с такой формой лица обладают высокой чувствительностью, не способны на сильную привязанность, сосредоточены на своем внутреннем мире, интеллектуальны, хитры.
- 4) *Квадратное лицо* – указывает на дисциплинированность, энергичность, инициативность, исполнительность, откровенность, суровость, консервативность человека. Это люди с жадой успеха, они полностью отдаются работе.
- 5) *Прямоугольная форма лица* – говорит об организаторских способностях, талантливости, чувствительности, справедливости предусмотрительности человека.
- 6) *Трапецевидная форма лица* – говорит о восприимчивости, артистичности, чувствительности. Женщины являются оптимистками.
- 7) *Ромбовидное лицо* – люди с такой формой лица жестоки, догматичны, энергичны, упрямы, способны адаптироваться ( при этом приобретя черты треугольника или квадрата).

### **Цвет лица:**

- *Люди с белыми или бледными лицами* отличаются вздорностью, коварством, расточительностью, скорым удовлетворением своих страстей.
- *смешанный красно-бледный цвет лица* указывает на то, что человек жизнерадостен, оптимистичны, любят больше говорить, чем делать.
- *Люди с розовыми лицами* отличаются уравновешенностью, рассудительностью.
- *Всегда загорелые лица* демонстрируют хорошую физическую форму, уверенность, энергичность.
- *Смуглый цвет лица* демонстрирует непостоянство, резкую смену настроения, ораторские способности.
- *красный цвет лица* указывает на вспыльчивость и агрессивность человека.

### **Лоб как источник информации о человеке.**

Лоб разделяют на 3 части:

- 1 - примыкает к линии волос
- 2 - располагается по середине лба
- 3 - располагается прямо над линией бровей

Та часть, которая больше выдается оказывает большее влияние на личность человека:

- если выступает 1 часть, то для человека важны ценности и идеалы.
- если выступает 2 часть, то у человека имеются убеждения связанные с окружающим миром, социумом, гуманностью.
- если выступает 3 часть, то человек обладает рациональным умом, практичностью и логичностью.

Людам с той или иной формой лба приписывают определенные свойства характера:

- 1) *Высокий лоб* – логичность мышления, стремление к целостному восприятию мира.
- 2) *Низкий лоб* – точность, аккуратность, остроумие, хорошая память на факты цифры.
- 3) *Прямоугольный лоб* – рассудительность, стремление заниматься умственной деятельностью.
- 4) *Высокий и широкий лоб* – стремление к полному пониманию переживаемых событий и ситуаций, беспомощность в бытовых ситуациях.
- 5) *Квадратный лоб* – организованность, дисциплинированность, ответственность, мужественность, мудрость.
- 6) *Широкий лоб* – мечтательность, рассуждения наедине с собой.
- 7) *Продолговатый лоб* – гибкость ума, но не всегда гибкость поведения, богатое воображение.
- 8) *Круглый лоб (анфас)* – активность, деятельность, способность к предприимчивости.
- 9) *Плоский узкий лоб* – не находчивость, трудности в принятиях решений.
- 10) *Выпуклый лоб (профиль)* – вспыльчивость, способности к точным наукам, человек больше думает, чем делает.
- 11) *скрошенный лоб, откиннутый назад, покатый* – общительность, остроумие, оригинальность, стремление работать в команде.
- 12) *Лоб наклоненный вперед* – решительность, жестокость, упорство, настойчивость.

Линия, отделяющая волосяной покров головы от лба, бывает разной конфигурации и, как показали наблюдения несет свою информацию о человеке:

- 1) *широкая линия лба и волос в форме четырехугольника* – практичность, надежность, общительность, тщательность в делах, большой интерес к карьере.
- 2) *Узкая линия лба и волос* – трудности во взаимоотношениях с близкими.
- 3) *Дугообразная линия лба и волос* – независимость характера.
- 4) *М-образная линия лба и волос* – творческие способности.
- 5) *Отступающая линия волос или залысина* – хорошее воображение, творческий ум.

## **Брови как показатель экспрессивности человека.**

Брови активно участвуют в выражении чувств, рассказывают не только о характере и состоянии человека, но даже о надеждах.

*По форме:*

- 1) *Прямые* – прямота, целенаправленность, здравомыслие, оптимизм, иногда властность и эгоцентризм.
- 2) *Дугообразные* – синтиментальность, подверженность чувствам и переживаниям, уступчивость, творческие способности.
- 3) *Треугольные* – динамичность, активность, нетерпеливость.
- 4) *Извилистые* – недоверчивый критический нрав, осторожность, избирательность в общении.

*По высоте:*

- 1) *Низкие брови* – сильный волевой характер, трудолюбие, заботливость, выносливость. Если сильно нависают – хитрость и изворотливость.
- 2) *Высокие брови* – жизнерадостность, открытость, импульсивность, доведение дел до конца.

*По ширине:*

- 1) *Узкие* – доброжелательность, склонность к умственному труду, беззащитны в стрессовых ситуациях.
- 2) *Широкие брови* – большой жизненный потенциал, жизнестойкость, властность.
- 3) *Брови, расширяющиеся к переносице* – стремление найти подход к каждому, стремление к независимости.

*По степени густоты:*

- 1) *Густые* – властность, вспыльчивость, страстность натуры; чем гуще и жестче брови, тем сильнее выражено упрямство и решительность; чем мягче густые брови, тем сильнее выражена впечатлительность и синтиментальность натуры.
- 2) *Редкие брови* – слабость, нерешительность, завистливость, строгость в отношении соблюдения нравственных норм.
- 3) *Кустистые брови* – властность, стремление к успеху; если кустистость больше у переносицы, то сильный в молодости характер, а если больше у висков, то с возрастом характер становится сильнее.

*По расположению на лбу:*

- 1) *Широко расставленные брови* имеют люди широкомыслящие, чуткие, неуверенные, скромные.
- 2) *Близкорасположенные брови* имеют люди, концентрирующие внимание на чем-нибудь одном, с позитивным подходом к жизни, спонтанные и решительные.

3) *Косовнутренние, расходящиеся кверху брови* – внутреннее беспокойство, тревожность, напряженность, ответственность.

4) *Косонаружные, расходящиеся книзу брови* – мягкость, заботливость – в детстве; стремление к сотрудничеству.

*Длинные брови* – естественность, разумный подход к жизни, внутренняя сила. Продолжительность жизни больше.

*Короткие брови* – частая смена настроений, эмоциональность, характерны физические спады и подъемы.

*Бесперестанно двигающиеся в разговоре брови* говорят о тщеславии и хвастовстве.

*Сросшиеся брови* – противоречивость характера.

### ***Мимика как отражение состояний человека.***

*Мимика* - выразительные движения мышц лица.

Чтобы правильно понять, что происходит с собеседником, необходимо уметь анализировать ситуацию, учитывать контекст разговора и следить за последовательностью и интенсивностью мимических изменений лица.

В.М. Бехтерев выделил 2 основных проявления мимики:

- 1) Положительный мимический тон – лицо веселое и дружелюбное.
- 2) Отрицательный мимический тон – лицо угрюмое и расстроенное.

Положительная и отрицательная мимика лица связана с отражением эмоциональных состояний человека. Среди них выделяют переживания, которые снижают активность личности (*астенические*) и переживания, повышающие активность личности (*стенические*). Выражение лица при проживании указанных состояний меняется в зависимости от степени испытываемого удовольствия или неудовольствия.

К эмоциям легко читаемым по лицу чаще относят положительные и негативные. Положительные эмоции – радость, восхищение, удовольствие... Негативные эмоции – огорчение, страдание, горе, обида, ирония ...

Есть мимика отражающая неяркие, средней интенсивности переживания – смущение, застенчивость, стыд, растерянность.

Описание мимики некоторых эмоциональных состояний:

- 1) *Радость* – динамичное лицо, глаза блестят, чуть прищурены или широко раскрыты; рот закрыт или присутствует улыбка (социальная улыбка, искренний смех, несчастная улыбка, улыбка страха).
- 2) *Удивление* – застывшее лицо, брови высоко подняты, глаза округлые, приоткрытый рот.
- 3) *Гнев* – брови опущены и сведены, глаза сужены, рот открыт, уголки губ опущены, зубы стиснуты.
- 4) *Стыд* – человек прячет глаза, опускает голову, появляется стыдливый румянец.
- 5) *Ложь* – выражение не переживаемых в данный момент эмоций.

«У правды одно лицо, а у лжи их сотни тысяч»

### **Практические задания:**

- 1) С одной стороны, как можно точнее, с помощью мимики, показать некоторые эмоциональные состояния человека (радость, гнев, удивление, презрение ...), с другой стороны, попытаться определить какое эмоциональное состояние, с помощью мимики, выражает ваш собеседник.
- 2) Попытаться по чертам своего лица определить характерные черты характера.

### **Вывод:**

При определении черт характера и эмоционального состояния собеседника по физиогномическим характеристикам его лица, лба, бровей, по его мимике, необходимо также учитывать ситуацию, в которой происходит беседа и контекст разговора.

Приложение 5.

### **МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ.**

Многие специалисты, занимающиеся вопросами разрешения конфликтов профессионально, считают, что процесс управления конфликтами зависит от множества факторов, значительная часть которых плохо поддается управляющему воздействию. Например, к ним можно отнести: взгляды личности, мотивы и потребности индивидов, групп. Сложившиеся стереотипы, представления, предрассудки, предубеждения могут иногда свести на нет усилия тех, кто вырабатывает решения конфликтной ситуации. В зависимости от вида конфликта поиском решений могут заниматься разные службы: руководство организации, служба управления персоналом, отдел психолога и социолога, профсоюзный комитет.

Решение конфликта представляет собой устранение полностью или частично причин, породивших конфликт, либо изменение целей и поведения участников конфликта.

Управление конфликтами – это целенаправленные воздействия:

- по устранению (минимизации) причин, породивших конфликт;
- по коррекции поведения участников конфликта;

- по поддержанию необходимого уровня конфликтности, но не выходящего за контролируемые пределы.

Существует достаточно много методов управления и предупреждения конфликтов:

- внутриличностные методы – методы воздействия на отдельную личность;
- структурные методы – методы по профилактике и устранению организационных конфликтов;
- межличностные методы или стили поведения в конфликте;
- персональные методы;
- переговоры;
- методы управления поведением личности и приведение в соответствие организационных ролей сотрудников и их функций, иногда переходящие в манипулирование сотрудниками;
- методы, включающие ответные агрессивные действия.

### 2.1. Внутриличностные методы

Внутриличностные методы заключаются в умении правильно организовать свое собственное поведение, высказать свою точку зрения, не вызывая психологической защитной реакции со стороны другого человека. Некоторые авторы [1] предлагают использовать “Я - высказывание”, т.е. способ передачи другому лицу вашего отношения к определенному предмету, без обвинений и требований, но так, чтобы другой человек изменил свое отношение и не провоцировал конфликт.

Это способ помогает человеку удержать свою позицию, не превращая другого в своего врага. “Я-высказывание” может быть полезно в любой обстановке, но оно особенно эффективно, когда человек рассержен, раздражен, недоволен.

Компоновка заявления от “Я” состоит из: события, реакций индивида, предпочитаемого исхода для личности.

## 2.2. Структурные методы.

Разъяснение требований к работе является одним из эффективных методов управления и предотвращения конфликтов. Каждый специалист должен четко представлять, какие результаты от него требуются, в чем состоят его обязанности, ответственность, пределы полномочий, этапы работы. Метод реализуется в виде составления соответствующих должностных инструкций (описаний должности), распределения прав и ответственности по уровням управления; четкого определения системы оценки, ее критериев, последствий (продвижения, увольнения, поощрения).

Структурные методы [2,3], т.е. методы предупреждения или профилактики конфликтов, а также воздействия преимущественно на организационные конфликты, возникающие из-за неправильного распределения полномочий, существующей организации труда, принятой системы стимулирования и т.д. К таким методам относятся: разъяснение требований к работе, формирование координационных и интеграционных механизмов, общеорганизационных целей, использование систем вознаграждения.

Координационные механизмы могут быть реализованы при использовании структурных подразделений организации, которые в случае необходимости могут вмешаться и разрешить спорные вопросы.

Метод постановки общеорганизационных целей предполагает разработку или уточнение общеорганизационных целей с тем, чтобы усилия всех сотрудников были объединены и направлены на их достижение.

Система вознаграждений. Стимулирование может быть использовано как метод управления конфликтной ситуацией, при грамотном оказании влияния на поведение людей можно избежать конфликтов. Важно, чтобы система вознаграждения не поощряла неконструктивное поведение отдельных лиц или групп. Например, если вознаграждать руководителей отделов сбыта только за увеличение объема продаж, то это может привести к противоречию с намеченным уровнем получения прибыли.



Устранение реального предмета (объекта) конфликта – т.е. подведение одной из сторон под отказ от объекта конфликта в пользу другой стороны.

### 2.3. Межличностные методы (стили поведения) в конфликте

При возникновении конфликтной ситуации или в начале развертывания самого конфликта его участникам необходимо выбрать форму, стиль своего дальнейшего поведения с тем, чтобы это в наименьшей степени отразилось на их интересах. Речь идет о межгрупповых и межличностных конфликтах, в которых участвуют минимум две стороны и в которых каждая из сторон выбирает форму своего поведения для сохранения своих интересов с учетом дальнейшего возможного взаимодействия с оппонентом. При возникновении конфликтной ситуации личность (группа) может выбрать один из нескольких возможных вариантов поведения [4]:

- активную борьбу за свои интересы, устранение или подавление любого сопротивления;
- уход из конфликтного взаимодействия;
- разработку взаимоприемлемого соглашения, компромисса;
- использование результатов конфликта в своих интересах.

Было выделены следующие пять основных стилей поведения в конфликте: уклонение, противоборство; уступчивость; сотрудничество; компромисс.

**Уклонение (избегание, уход).** Данная форма поведения характеризуется индивидуальными действиями и выбирается тогда, когда индивид не хочет отстаивать свои права, сотрудничать для выработки решения, воздерживается от высказывания своей позиции, уклоняется от спора. Этот стиль предполагает тенденцию ухода от ответственности за решения. Такое поведение возможно, если:

- исход конфликта для индивида не особенно важен;
- ситуация слишком сложна и разрешение конфликта потребует много сил у его участников;
- у индивида не хватает власти для решения конфликта в свою пользу;

- исход конфликта для индивида не особенно важен.

**Противоборство (конкуренция)** характеризуется активной борьбой индивида за свои интересы, отсутствие сотрудничества при поиске решения, нацеленностью только на свои интересы за счет интересов другой стороны. Индивид применяет все доступные ему средства для достижения поставленных целей: власть, принуждение, различные средства давления на оппонентов, использование зависимости других участников от него. Ситуация воспринимается индивидом как крайне значимая для него, как вопрос победы или поражения, что предполагает жесткую позицию по отношению к оппонентам и непримиримый антагонизм к другим участникам конфликта в случае их сопротивления.

Условия применения данного стиля:

- восприятие ситуации как крайне значимой для индивида;
- наличие большого объема власти или других возможностей настоять на своем;
- ограниченность времени решения ситуации и невозможность длительного поиска взаимоприемлемого решения;
- необходимость сохранить “свое лицо” и действовать жестко, хотя, может быть, и не самым лучшим образом.

**Уступчивость (приспособление).** Действия индивида направлены на сохранение и восстановление благоприятных отношений с оппонентом путем сглаживания разногласий за счет собственных интересов.

Данный подход возможен, если:

- вклад индивида не слишком велик: а возможность проигрыша слишком очевидна;
- предмет разногласия более существенен для оппонента, чем для индивида;
- сохранение хороших отношений с оппонентом важнее решения конфликта в свою пользу;

- у индивида мало шансов на победу, мало власти.

**Сотрудничество** означает, что индивид активно участвует в поиске решения, удовлетворяющего всех участников взаимодействия, но не забывая при этом и свои интересы. Предполагается открытый обмен мнениями, заинтересованность всех участников конфликта в выработке общего решения. Данная форма требует продолжительной работы и участия всех сторон. Если у оппонентов есть время, а решение проблемы имеет для всех существенное значение, то при таком подходе возможно всестороннее обсуждение вопроса, возникших разногласий и выработка общего решения с соблюдением интересов всех участников.

При **компромиссе** действия участников направлены на поиск решения за счет взаимных уступок, на выработку промежуточного решения, устраивающего обе стороны, при котором особо никто не выигрывает, но и не теряет. Такой стиль поведения применим при условии, что оппоненты обладают одинаковой властью, имеют взаимоисключающие интересы, у них нет большого резерва времени на поиск лучшего решения, их устраивает промежуточное решение на определенный период времени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. Практическое пособие по конфликтологии для предпринимателей, широкого круга читателей.- М.:Стрингер,1992
2. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии. Курс лекций. Ростов-на Дону:Феникс,1998.
3. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации: Пер.с англ.-М.:ИНФРА-М,1996
4. Громова О.Н. Конфликтология. Курс лекций.-М.:Ассоциация авторов и издателей "Тандем". "ЭКСМО",2001.-320 с.
5. Основы конфликтологии: Учебное пособие./Под ред.В.Н.Кудрявцева.- Юристъ,1997

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 6.

##### **Мацумото Д. Экспрессивное поведение и культура**

Согласно теории эволюции Ч. Дарвина, мимика – движения лица, выражающие эмоции, – является врожденной, не зависимой от расы или культуры и не различается у человеческих существ во всем мире. Тем не

менее в первой половине XX века многие ведущие культурантропологи, включая М. Мид, обнаружили многочисленные свидетельства того, что у представителей разных культур существуют значительные различия в экспрессивном поведении, в том числе и в мимике. По их мнению, выявленные различия означают, что мимика – это язык, которым, как и любым другим, человек овладевает в процессе социализации. Только благодаря тому, что японцев с детства учат не расстраивать своими переживаниями окружающих, они, испытывая глубокое горе от смерти близких, сообщают об этом с улыбкой.

Но в 60-е гг. П. Экманом и У. Фризенем была проведена целая серия экспериментов, выявивших инвариантность мимики в различных культурах и, получивших название «исследований универсальности» (см. *Ekman*, 1972). Так, в одном из экспериментов испытуемые из пяти стран (Аргентины, Бразилии, США, Чили и Японии) должны были определить, какой из шести эмоций – гневом, грустью, отвращением, страхом, радостью или удивлением – охвачены люди на показанных им фотографиях. Так как был выявлен высокий уровень согласия представителей всех культур в опознании шести эмоций, ученые сделали вывод об отсутствии культурной специфики мимики. Правда, исследование проводилось в индустриальных и в значительной степени американизированных культурах. Поэтому оставалась высокая вероятность того, что смысл экспрессивных выражений на лицах людей, сфотографированных в США, опознавался в других странах благодаря знакомству с американскими кинофильмами, телевизионными программами и журналами.

Но когда сходное исследование было проведено на Новой Гвинее, испытуемые – члены двух не имеющих письменности племен – продемонстрировали результаты, сопоставимые с ранее полученными данными, лишь иногда смешивая страх и удивление. Более того, для увеличения надежности результатов исследователи сделали еще один шаг, предъявив студентам из США, которые никогда прежде не видели членов

племен с Новой Гвинеей, их фотографии, запечатлевшие на лицах все те же эмоции. И новые результаты оказались аналогичными предыдущим: испытуемые опознали все эмоции, испытывая некоторые затруднения лишь при разграничении страха и удивления.

Экман и Фризен попытались ответить еще на один вопрос: одинаковым ли образом в реальной жизни отражаются на лицах людей те эмоции, которые они опознают на фотографиях. В исследовании, проведенном в США и Японии, испытуемым показывали вызывающие определенные эмоции фильмы и записывали – без их ведома – их реакции на видео. И в этом случае подтвердилась гипотеза об универсальности экспрессивных выражений лица – просмотр одних и тех же эпизодов сопровождался у американцев и японцев одной и той же мимикой.

В дальнейшем исследования, повторяющие и развивающие работы Экмана и Фризена, проводились в других странах, другими исследователями, и все они подтвердили их основные выводы. Хотя и были обнаружены некоторые межкультурные вариации в мимике, в настоящее время универсальность отражения базисных эмоций в экспрессивных выражениях лица общепризнанна. Более того, в исследовании, проведенном одновременно в десяти странах, было выявлено, что по мимике представителей чужих культур очень хорошо опознаются не только «чистые», но и смешанные эмоции.

Но если в вопросе об универсальности человеческой мимики правы Дарвин и современные психологи, то как же быть с многочисленными данными культурантропологов о существенных различиях в проявлении эмоций у представителей разных культур?

*Во-первых*, не вызывает сомнений, что существуют элементы мимики, использование которых несет на себе явный отпечаток культуры. Так, в Америке мигание двумя глазами обычно означает согласие или одобрение, и американский ребенок познает его значение, наблюдая за родителями и другими людьми. А азиатский ребенок мигать не учится – во многих

восточных культурах подмигивание считается дурной привычкой и может обидеть человека (см. *Ситарам, Когделл, 1992*).

*Во-вторых*, не только психолог, но и любой наблюдательный человек, взаимодействующий с представителями различных народов, видит межкультурные вариации в частоте и интенсивности отражения тех или иных эмоций на их лицах.

Иными словами, в каждой культуре выработаны передающиеся из поколения в поколение правила, регулирующие экспрессивные выражения лица и предписывающие, какие – универсальные по своей сути – эмоции позволительно в определенных ситуациях показывать, а какие – прятать. Экман и Фризен назвали их *культурно обусловленными правилами «показа» эмоций*.

Так, очень строгие правила «показа», а точнее, «сокрытия», маскировки эмоций существуют в японской культуре. Практически все наблюдатели отмечают, что у жителей страны восходящего солнца, «как правило, спокойное, безмятежное выражение лица, независимо от внутренних ... эмоций», которые они стремятся скрывать, пряча под маской (*Пронников, Ладанов, 1985, с. 200*) .

Эта особенность японской культуры отразилась и на результатах сравнительно-культурного исследования, проведенного Экманом и Фризенем. Как уже отмечалось, при просмотре вызывающего стресс фильма в одиночестве на лицах американцев и японцев выражались одинаковые эмоции. Но смотря фильм в присутствии экспериментатора, американские испытуемые демонстрировали те же эмоции отвращения, страха, грусти или гнева, в то время как у японцев негативные эмоции стали отражаться на лице реже и заменялись улыбкой .

Иными словами, даже присутствия экспериментатора оказалось достаточным для того, чтобы у японских испытуемых активизировались культурно-специфичные правила «показа» эмоций и проявились отличия от американцев, для низкоконтекстной культуры которых характерны не столь

резкие изменения в поведении – в том числе и невербальном – в зависимости от особенностей ситуации. Следует также отметить, что на поведение японцев, придающих огромное значение статусу взаимодействующих с ними людей, не могло не повлиять то обстоятельство, что при демонстрации фильма присутствовал «старший высокостатусный экспериментатор».

В последние годы социальные психологи обратили особое внимание на межкультурные различия правил «показа» эмоций в разных ситуациях. В исследовании, проведенном в Венгрии, Польше и США, испытуемые должны были оценить, насколько уместной была бы демонстрация эмоций в присутствии членов своей группы, например близких друзей или родственников, и в присутствии членов чужой группы, например в общественном месте, при общении со случайными знакомыми. По мнению поляков и венгров, «среди своих» уместны позитивные эмоции, а негативные демонстрировать не следует. «Показ» негативных эмоций более уместен «среди чужих». Иными словами, испытуемые из Восточной Европы проявили стремление не расстраивать плохим настроением членов своей группы и мало заботы о чужих. Если судить по этим результатам, польская и венгерская культуры более коллективистичны, чем американская. Американские испытуемые посчитали более приемлемыми проявления гнева, отвращения или страха перед родственниками или друзьями, а не перед посторонними, в присутствии которых индивид в США должен всегда демонстрировать оптимизм и радость жизни (см. *Matsumoto* , 1996).

Еще одним видом экспрессивного поведения человека являются *жесты* или выразительные движения рук. В обыденном сознании существует убеждение, что с их помощью – «на пальцах» – представители разных культур, даже не зная языка друг друга, могут объясниться между\* собой. Действительно, иностранцы обо многом могут договориться с местными жителями с помощью жестов, имитирующих действия: изображающих курение сигареты, зажигание спички и т.п. Но даже в этом случае жесты могут быть поняты не везде, так как предполагают знакомство с тем или

иным предметом. Кулак с отведенным указательным пальцем, предназначенный для показа пистолета, не даст основы для опознания в первобытной культуре, не знакомой со стрелковым оружием.

За последние десятилетия появилось большое количество работ, описывающих и систематизирующих жесты. В результате становится все более очевидным, что большинство жестов культурно-специфичны, и не только не способствуют межкультурной коммуникации, а затрудняют ее. Существует множество историй о попавших в затруднительное положение путешественниках, использовавших привычные для них жесты, которые, как оказалось, в других странах имеют совсем другое значение. Г. Триандис приводит пример, как американский президент Р. Никсон, не желая того, оскорбил бразильцев: он сложил в кольцо большой и указательный пальцы, т.е. использовал жест, означающий «окей» в США, но непристойный в Бразилии (см. *Triandis*, 1994). Одинаковые по технике исполнения жесты могут по-разному интерпретироваться даже в разных районах одной страны. Так, региональные различия в значении кивания и покачивания головой из стороны в сторону как согласия или несогласия отмечены в Греции и Турции.

При подготовке индивидов к взаимодействию в инокультурной среде психологи обычно рекомендуют во избежание недоразумений использовать жесты как можно меньше. Этой же точки зрения придерживаются и специалисты по лингвострановедению, полагая, что на первом этапе изучения иностранного языка учащимся следует исключить невербальные средства своей национальной культуры, так как выучить и правильно употреблять систему жестов сложнее, чем выучить язык. Постепенно они должны быть ознакомлены с наиболее характерными жестами культуры изучаемого языка, но нет никакой необходимости стремиться к активизации всех жестов, в ряде случаев «то, что у носителя языка кажется обычным, у представителя другой страны становится неуместным» (*Верещагин, Костомаров*, 1990, с.162).



Разные типы жестов в разной степени связаны с культурой (см. *Ektan , Friesen , 1969*). *Адантеры*, (почесывание носа, покусывание губ) помогают нашему телу адаптироваться к окружающей обстановке, но со временем могут и утратить эту функцию. Хотя они слабо используются при межличностном общении, именно культура определяет, какие из них прилично или неприлично использовать в той или иной ситуации. Иными словами, правилам их использования индивид обучается в процессе социализации.

*Иллюстраторы* непосредственно связаны с содержанием речи, визуально подчеркивают или иллюстрируют то, что слова пытаются выразить символически. Различия между культурами состоят в частоте и правилах использования определенных жестов. Некоторые культуры поощряют своих членов к экспрессии в жестах (в жестикуляции) во время вербальной коммуникации. К ним относятся еврейская и итальянская культуры, но манера жестикуляции в каждой- из них имеет свой национальный колорит. В других культурах индивидов с детства приучают быть сдержанными при использовании жестов как иллюстраторов речи: в Японии считается похвальным умеренность и сдержанность в движениях, жесты японцев едва уловимы (см. *Пронников, Ладанов, 1985*).

Все культуры выработали жесты-символы, имеющие собственное когнитивное значение, т.е. способные самостоятельно передавать сообщение, хотя они часто и сопровождают речь. Именно одним из культурно-специфичных символических жестов так неудачно воспользовался американский президент Никсон в Бразилии. Кстати говоря, значение сложенных кольцом большого и указательного пальцев чрезвычайно многообразно: в США это символ того, что все прекрасно, на юге Франции – «плохо, ноль», в Японии – «дай мне немного денег», а в некоторых регионах Европы, как и в Бразилии, – весьма непристойный жест.

Итак, между символическими жестами в разных культурах существуют весьма значительные различия. Исследователи пришли к заключению, что

они тем сложнее для понимания в чужой культуре, чем больше дистанция между формой жеста и референтом (тем, что должно быть изображено). «Намекающий жест» рукой «иди ко мне», видимо, будет понят повсеместно, хотя в разных культурах он не абсолютно идентичен: русские обращают ладонь к себе и раскачивают кисть вперед и назад, а японцы вытягивают руку вперед ладонью вниз и согнутыми пальцами делают движение в свою сторону. Но «договорный» русский жест «на большой палец» («на ять») – поднятый вверх большой палец сжатой в кулак руки – может и не быть идентифицирован в другой культуре как символ одобрения или восхищения.

В проведенном в Голландии исследовании студенты не только определили значение большинства «намекающих» жестов, использованных китайцами и курдами, но и отметили, что подобные жесты представлены в их собственной культуре. Но некоторые из «договорных» жестов не были правильно интерпретированы ни одним из испытуемых (см. *Berry et al.*, 1992).

В той или иной степени обусловлены культурой и другие элементы экспрессивного поведения человека, например поза. Например, «в Америке движение с выпрямленным телом символизирует силу, агрессивность и доверие». Когда же американцы видят «согбенную фигуру, ... то могут «прочитать» потерю статуса, достоинства и ранга» (*Ситарам, Когделл, 1992, № 2, с.60*). А в Японии люди, «выпрямившие поясницу», считаются высокомерными.

Литература: Мацумото Д. Психология и культура. Спб.2002.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

### Конфликтные ситуации

#### Ситуация 1

Учительница подошла к кафедре и не успела положить книги и журнал, как с последней парты вскочил маленький бойкий подросток и отрапортовал: «Давайте познакомимся. Я - Шаповалов».

Учительница была психологически готова к «приему», но не к такому, разумеется...

## **Ситуация 2**

...Урок литературы в 9-м классе. Молодая учительница дает после окончания вуза свой первый урок в сельской школе. Короткое знакомство с классом. Внимание привлек ученик Ш., симпатичный паренек со смеющимися глазами.

Класс с интересом присматривается к учительнице. Слушают внимательно. И только Ш. усиленно развлекает своего соседа по парте и смеется.

Учительница довела рассказ до конца. Ш. не получил ни одного замечания. И вот классу задан вопрос. К доске вызван ученик Ш. Он, несколько смутившись, но приняв независимый вид, выходит к доске и - прыскает от смеха, Руки у него в карманах.

«Ш., Вам понятен вопрос» - спросила учительница доброжелательно. «Понятен», - буркнул Ш., а сам продолжает смеяться глазами, а потом опять прыскает от смеха. Класс ждет, чем все это закончится...

## **Ситуация 3**

...Молодая учительница истории пришла впервые в 5-й класс. Она вошла, ребята молча ее приветствовали. Лишь за последней партой продолжал в полный голос разговаривать с соседом по парте высоченный детина, несколько не обращая внимание на новую учительницу. Учительница, правда, была наслышана, что в классе есть второгодники-переростки, но она никак не могла предположить, что один из них может быть на две головы выше своих сверстников. Решив навести порядок в классе и убежденная в том, что это ученик из другого класса, зашедший к товарищу, учительница сказала: «А ты что здесь делаешь? Разве ты не слышал звонка? Иди-ка в свой класс быстренько!». «Никуда я не пойду, — басом ответил высокий, - я и есть в своем классе». Несколько смутившись, но тот же оценив ситуацию, учительница воскликнула...

## **Ситуация 4.**

...Ученик 10 класса на перемене слил спирт из спиртовки и выпил его. Учительница химии, придя на урок, увидела пустую спиртовку...

## **Ситуация 5**

...Учащиеся 7 класса работали на уборке картофеля в колхозе. Во время перерыва ученик этого класса Федя Ш. заявил: «Лучше полежу. «Вкалывать» мне надоело, надоела вся эта самодеятельность. Я - человек тонкой кости, и к работе моя душа не лежит...»Тогда учитель...

## **Ситуация 6**

...Урок литературы. Учащиеся работают с текстом - произведение Д.Фурманова «Чапаев», они находят и читают вслух те части, которые рассказывают о действиях командира. В тетрадь выписываются глаголы, характеризующие стремительность действий Чапаева. Через некоторое время замечаю: Женя сидит, не включился в работу. Занимается своим любимым делом, рисует. На вопрос: «Ты уже справился?» - отвечает: «И не думал!»

### **Ситуация 7**

...Звонок к уроку. Учитель физики входит в класс и наблюдает следующую картину: по классу летает воробей, ученики стараются его поймать...

### **Ситуация 8**

...Учительница биологии пришла на урок в 10-й класс. Подготовленный по теме «Фотосинтез» плакат повесили вверх ногами. Все ждали реакции учителя...

### **Ситуация 9**

...Ученик 7 класса выбегает из классной комнаты и сильно толкает учительницу, входящую в класс. Учащиеся замерли. Мальчик извинился. Что сделала учительница в такой ситуации?

### **Ситуация 10**

...Учительница труда отобрала у учеников теннисную ракетку, потому что они ушли с урока труда без спроса, не закончив работу, и стали играть в теннис. В классе ученик попросил вернуть ракетку, потому что она даже не его, а взята у товарища, но учитель не возвратил. Тогда обозленный ученик при всех крикнул: «Ну тогда, чтоб завтра 500 рублей были!»

### **Ситуация 11**

...В пятом классе учился Вова, ученик очень грубый и недисциплинированный. Класс он держал в своих руках. Учителей не слушал и этим гордился. В школу пришла новая учительница. На второй день Вова решил проучить новую учительницу, а себе прибавить, славы. Когда пришла учительница на урок, он, как дежурный, доложил, что положено, и вдруг что-то сунул ей в руку. Молодая учительница вскрикнула, потом вдруг поняла, что это жучок, сделанный из катушки с резинкой...

### **Ситуация 12**

..Учащийся 10 класса, умный, способный, учится на «4» и «5», вступил в конфликт с учителем химии. Предмет он знает, даже читает сверх программы. Один вопрос (внепрограммный) слушал на подготовительных курсах в институте, понял его неправильно. Этот же вопрос рассматривали в

школе на уроке. Ученик имел о нем уже сложившееся представление (неверное). Поэтому объяснений учительницы не принял, хотя она была права. Он был уверен в правоте преподавателя института.

На почве неверия в знания учителя возник конфликт, который все усугублялся, дошел до того, что учащийся перестал заниматься химией, стал вызывающе вести себя на уроках...

#### Ситуация 13

В течение 3-х лет (1-3 классы) учительница постоянно жаловалась на мальчика, который избивал детей, рвал книги, тетради и пр. «Злодеяниям» не было предела. И все три года мне, как заместителю директора, приходилось с ним «разбираться». Враждебность полнейшая.

А затем, в 4-м классе, мне пришлось учить этого мальчика. Я не забыла его отношение к себе (а он, естественно, к себе моего), поэтому с первого урока была готова ко всему. И действительно: вхожу в класс на первый урок, а он держит на коленях портфель (с какой целью?), в руках линейка, жует булку....

#### Ситуация 14

... Учащиеся школы залезли по лестнице в здание аптеки. Колхозница шла на работу и увидела одного из них. Пришла к директору и назвала ученика.

Из аптеки был взволнованный звонок: ученики, действительно, были в подсобке, ничего не взяли, а быть - были. Все переворошили, что известно - неизвестно.

Директор школы решила наказать учеников. Но кого? Стали вызывать. Вызываем мальчика, которого видели. Он отрицает.

В глазах колхозницы недоумение: ведь она сама его видела, разговаривала с ним, а он отказывается. Что делать? Конечно, вера больше взрослому человеку, но как заставить мальчика рассказать все самому?..

#### Ситуация 15

Ученик Н. систематически не выполнял домашние задания по предмету, учился плохо. При выставлении учителем оценки «2» в дневник он обычно заявлял: «Ну и ставьте!». Как-то при очередном опросе ученик опять ответил на двойку. Учитель...

#### Ситуация 16

Трудный 8-й класс, большинство - мальчики. Урок истории ведет молодая учительница. Класс только привыкает к ее работе. Во время объяснения нового материала, когда все внимательно слушают учительницу, один ученик демонстративно кладет на свою парту сделанного на перемене чертика и начинает делать другого.

Внимание класса к уроку снижается. Слышен смех... Что делать?

Остановить объяснение? Приказать ученику слушать и отобрать у него игрушку? Он может ответить грубостью. Класс об этом знает. Учащиеся наблюдают за учительницей и не прочь посмеяться над ней, смотрят, что она будет делать...

#### Ситуация 17

Трудный ученик решил сорвать урок химии в 7-м классе. Для этого на перемене он забрался в трибуну (кафедру типа ящика), согнувшись в три погибели, так как было очень тесно.

Войдя в класс, учительница увидела учащихся, которые замерли в ожидании каких-то событий. Учительница заметила, что одно место (где сидел этот ученик) пусто. По взглядам ребят она догадалась, где этот ученик. Учительница нашла интересное решение...

#### Ситуация 18

Учительница пения работает первый год в школе. Она классный руководитель 4-го класса. В этом классе у нее начинается урок. Когда она хотела сесть на стул, ученик, стоящий за спиной, отодвигает стул - и учительница падает...

#### Ситуация 19

Учительница математики (педагогический стаж 7 лет), придя на урок, увидела, что один ученик (6-й класс) сидит под партой...

#### Ситуация 20

Ребята 6 класса решили сорвать урок истории у молодой учительницы (работала в школе 2-й год), которая заменяла заболевшего коллегу. Учащиеся, как выяснилось позже (мальчики, 5-6 человек), договорились «хрюкать». Когда учительница вошла в класс, раздался соответствующий звук, но она не реагировала, так как не знала, что это: «система» или случайность. Свою «атаку» она повела после второго случая...

#### Ситуация 21

Захожу на первый самостоятельный урок в 7-а класс. Трое ребят сидят и курят. Встал вопрос: идти к директору школы или поискать выход из положения? Я нашел выход...

#### Ситуация 22

В начале учебного года с двери 10 «б» класса несколько раз была сорвана этикетка с названием класса. Выяснение в классе не дало результатов.

Подозрение пало на одного «трудного» ученика Т., но прямых улик не было и Т. отмалчивался. Посоветовавшись с классным руководителем, решили...

#### Ситуация 23

Урок биологии в 9 классе ведет молодая учительница. Через 5 минут после начала урока с шумом открывается дверь и, нагло вбегая спросив разрешение войти в класс, на пороге останавливаются трое «трудных» учащихся. Учитель требует, чтобы они вошли в класс, но те выходят в коридор, а через минуту вползают в класс на четвереньках...

#### Ситуация 24

Класс писал контрольную работу. Получив тетрадь и увидев, что учитель поставил двойку, ученик при всех и в присутствии учителя разорвал тетрадь. Учитель спокойно некоторое время продолжает урок; не обращая внимания на случившееся. Затем...

#### Ситуация 25

Работая с первым классом, я заметила, что каждый раз у ребят пропадает то одна, то другая вещь. Это вызывает беспокойство. Кто виноват в исчезновении вещей? Как это сделать? Наконец, в день, когда пропала еще одна ручка...

#### Ситуация 26

Ученик 8 класса, имеющий неплохие способности, мог опоздать, уйти с урока, нагрубить и в итоге претендовал на положительную оценку. Учитель просил его подготовиться и ответить. Этим и ограничивалось. Учитель предупредил, что упрасивать никого не будет, все желающие могут приходить и отвечать, но Иван и на это не прореагировал. Тогда учитель...

#### Ситуация 27

Ученик 6 класса Владимир постоянно что-то напевает на уроке, отвлекает одноклассников. Учитель физики решил провести «эксперимент». Узнав, что Володя на уроках пения скучает, учитель физики предупредил учителя музыки быть наготове. Начался урок физики. В классе тихо. Учитель ведет интересную беседу о предмете, в это время слышится пение. Ученики ожидают: что будет делать учитель. Начнет, наверное, ругать Владимира. Нет, не похоже. Тогда Володя поет чуть громче, строит гримасы. В это время учитель физики...

#### Ситуация 28

На уроке литературы в 7-м классе один из «трудных» учеников не слушает рассказ учителя, не работает с текстом, все действия направил на то, чтобы вывести учителя из равновесия и обратить на себя внимание класса: нарвал листки бумаги, налепил усы, брови, бороду. Учитель молчит до тех пор, пока ученик не закончил свою «работу». Как только мальчик прилепил последний элемент своего «грима»...

#### Ситуация 29

Учительница математики молодая. Пришла проводить урок алгебры в 8-м классе. Она заметила, что под столом учителя сидит ученик, но сделала вид, что не видит, и быстро, в «темпе», начала урок, но так, чтобы все работали. Учащиеся с мест выкрикивали: «Коряга под столом!» (так дразнили мальчика)...

#### Ситуация 30

В 4-м классе идет урок русского языка. Вдруг из-под Петинного стола раздается щенячий визг (Петя вчера нашел щенка, а сегодня принес его в школу, так как не смог с ним расстаться). Перед уроком все ребяташки ласкали щенка и теперь испуганно притихли, что будет делать Марина Алексеевна, известная всем своим строгим характером.

Марина Алексеевна быстро подошла к Пете...

#### Ситуация 31

В прошлом учебном году во 2-й класс была переведена ученица из другой школы. Учительница в этом классе опытная, она сразу решила установить с девочкой контакт, потому что Оля, девочка очень сообразительная, но не могла спокойно сидеть на уроке: через 15-20 минут ей становилось скучно, она начинала мешать детям и учителю, могла встать и уйти без разрешения из класса, называла учительницу на «ты». Учительница просила меня пока не беседовать с девочкой, хотела сама найти к ней подход.

Я уже поняла, что Оля отстает от сверстников. Мать Оли лишена родительских прав, так как больна хроническим алкоголизмом; Оля живет с бабушкой. Рабочий день начался как обычно, я работала в кабинете, вдруг учительница закричала: «Ученица сейчас погибнет!» Я выбежала из кабинета и вижу такую картину: Оля висит на руках между лестницами и кричит: «Сейчас упаду, а тебя и директора посадят в тюрьму!» (и еще что-то кричала непонятное). Я на секунду замешкалась, но затем приняла решение...

#### Ситуация 32

Учитель заходит в класс и видит: ученик бросает в другого ученика портфель. Портфель летит через голову ученика и разбивает стекло в оконной раме.



### Ситуация 33

Перед началом урока географии у молодой учительницы (1-й год работы) в 6-м классе один из учеников забрался под ученический стол, стоящий впритык к учительскому столу и накрылся картой. Учительница обнаружила отсутствие ученика и «шалаш» из карты...

### Ситуация 34

В углу класса стоял шкаф с плакатами, дверцы которого плотно не прикрывались. Учитель, войдя в класс, увидел, что на своем месте нет Сережи, а в шкафу угадывается движение. Да и ребята ухмылялись, поглядывая то на шкаф, то на учителя. Учитель...

### Ситуация 35

В 10 класс пришел новенький. Причина перевода – конфликты с учителями, менял уже третью школу. Игорь понравился ученикам, умный, эрудированный. Я даже часто задумывалась, что же случилось в тех школах, из которых ему пришлось уйти? Мальчик проучился 1 четверть. Никаких замечаний к нему не было. Родители облегченно вздохнули на родительском собрании, потому что я о сыне говорила только хорошее. Игорь стал лидером в классе. Началось все во второй четверти. Начинаем изучать новое произведение. Он громко на весь класс объявляет, что это произведение уже неактуально, оно не интересно, почему бы не разрешить, как за рубежом, изучать каждому ученику любое произведение и ходить только на те предметы, которые он считает нужными. Сидеть на уроках скучно, просто все молчат и т.д. Так на каждом уроке...

### Ситуация 36

В классе есть неформальный лидер, его поддерживают многие ребята класса. В этот класс пришла молодая учительница русского языка и литературы. При опросе домашнего задания она одному ученику поставила «3». Когда учительница поворачивалась к доске и что-то писала, начиналось тихое жужжание. Инициатором этого был лидер. Некоторые ребята своими смешками происходящее поддерживали. Учительница...

### Ситуация 37

На уроке русского языка в 6-м классе учительница задает упражнение на развитие речи. Ребята должны описать внешность знакомого человека. Затем ученики зачитывают свои сочинения вслух. Доходит очередь до Толи А. Учительница замечает некоторое оживление в классе, мальчишки переглядываются.

Толик читает сочинение, и учительница с ужасом узнает в «знакомом человеке» себя. С ужасом, потому что все недостатки внешности (а учительница была некрасивой) Толя подчеркнул зло и точно. Учительница чувствует, как накатывается гнев, сжимаются кулаки. Первый раз в жизни ей

хочется ударить ученика. Отношения с ребятами в этом классе всегда были хорошими, ей казалось, что ее уважают.

Толик закончил свое сочинение. Вид у него шутливо-героический. Класс смотрит на учительницу. В глазах ожидание, испуг, в чьих-то - насмешка. Как поступила учительница?

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8.

### **ПУТЬ К ЭФФЕКТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ПРЕПЯТСТВИЯ, МЕШАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.**

Варна выделил шесть основных препятствий, или «камней преткновения», мешающих эффективной межкультурной коммуникации.

1. *Допущение сходств.* Одной из причин непонимания при межкультурной коммуникации становится то, что люди наивно предполагают, будто все они одинаковы или, по крайней мере, достаточно схожи для того, чтобы легко общаться друг с другом. Однако коммуникация - это уникальная человеческая особенность, которую формируют специфические культуры и общества. Действительно, коммуникация представляет собой продукт культуры. Кроме того, выходцы из некоторых культур делают больше допущений в отношении сходств, чем выходцы из других; т. е. степень допущения людьми того, что другие им подобны, варьирует для разных культур. Таким образом, само допущение сходств представляет собой культурную переменную.

2. *Языковые различия.* Когда люди пытаются общаться на языке, который знают не в совершенстве, они часто полагают, что слово, фраза или предложение имеют одно и только одно значение - то, которое они намерены передать. Делать такое допущение - значит игнорировать все остальные возможные источники сигналов и сообщений, включая невербальную экспрессию, интонацию голоса, позу, жест и действия. Поскольку люди цепляются за одиночные, простые интерпретации того, что, в сущности, является сложным процессом, постольку в коммуникации будут возникать проблемы.

3. *Ошибочные невербальные интерпретации.* Как мы видели, в любой культуре невербальное поведение составляет большую часть коммуникативных сообщений. Но очень трудно полностью понимать невербальный язык культуры, не являющейся вашей собственной. Неправильная интерпретация невербального поведения может легко привести к конфликтам или конфронтации, которые нарушают коммуникативный процесс.

4. *Предубеждения и стереотипы.* Как говорилось ранее, стереотипы и предубеждения в отношении людей - естественные и неизбежные психологические процессы, которые влияют на все наши восприятия и коммуникативные контакты. Излишняя опора на стереотипы может помешать нам объективно посмотреть на других людей и их сообщения и найти подсказки, которые помогут проинтерпретировать эти сообщения в том ключе, в котором нам намеревались их передать. Стереотипы поддерживаются множеством психологических процессов (включая избирательное внимание), которые могут негативно влиять на коммуникацию.

5. *Стремление оценивать.* Культурные ценности также влияют на наши атрибуции в отношении других людей и окружающего нас мира. Различные ценности могут вызывать негативные оценки, которые становятся еще одним камнем преткновения на пути к эффективной межкультурной коммуникации.

6. *Повышенная тревога или напряжение.* Эпизоды межкультурной коммуникации часто связаны с большей тревогой и стрессом, чем знакомые ситуации внутрикультурной коммуникации. Во многих случаях определенная степень тревоги и напряжения необходима для оптимального «выступления», будь то в межкультурной коммуникации или в других сферах жизни (например, при сдаче экзамена или в спортивных состязаниях). Однако излишняя тревога и стресс могут привести к дисфункциональным мыслительным процессам и поведению. Стресс и тревога могут сделать еще большими все прочие камни преткновения, повышая вероятность того, что люди станут догматично цепляться за жесткие интерпретации, держаться стереотипов, несмотря на объективные свидетельства об обратном, и негативно оценивать других. Таким образом, излишняя тревога и стресс только вредят межкультурной коммуникации.

Учитывая все описанные в этой главе проблемы, мы можем спросить: как нам их преодолеть, чтобы стать участником эффективной межкультурной коммуникации? В последние 10-20 лет исследователи уделяли значительное внимание этому вопросу, обозначив его как *межкультурно-коммуникативная компетентность*.

## **МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ**

**Межкультурно-коммуникативной компетентностью (МКК)** называют способность осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурном контексте. В последние годы все большее число исследований идентифицируют различные факторы, которые предположительно связаны с МКК.

### ***Трехкомпонентные модели межкультурно-коммуникативной компетентности***

Перечень факторов МКК из обзора литературы, сделанного Шпицбергом. Им была разработана и модель, синтезирующая и интегрирующая эти факторы по трем компонентам, или уровням анализа:

- индивидуальной системе - характеристикам индивидов, которые облегчают межкультурную коммуникацию;
- эпизодической системе - характеристикам участников интеракции, которые способствуют взаимным атрибуциям компетентности;
- относительной системе - характеристикам, которые позволяют людям переносить свои навыки МКК на различные ситуации и контексты.

Гудикунст предлагает родственную, но несколько иную модель с тремя основными компонентами: мотивационными факторами, факторами знаний и факторами навыков. Мотивационные факторы включают в себя потребности участников интеракции, взаимное притяжение участников интеракции, социальные узы, представления о самом себе и открытость для новой информации. Факторы знаний включают в себя ожидания, общие информационные сети, представление о более чем одной точке зрения, знание альтернативных интерпретаций и знание сходств и различий. К факторам навыков относится способность проявлять эмпатию, быть толерантным к многозначности, адаптировать коммуникацию, создавать новые категории, видоизменять поведение и собирать нужную информацию.

Согласно Гудикунсту, эти три типа факторов влияют на степень неопределенности в ситуации и уровень тревоги или стресса, который фактически испытывают участники интеракции. Наконец, эти три компонента влияют на то, в какой степени участники интеракции «вдумываются» в коммуникативный эпизод, т. е. на то, в какой степени они предпринимают сознательные шаги по анализу собственного и чужого поведения, а также по адекватному планированию и интерпретации интеракции по мере ее развития. Согласно этой модели, высокая степень вдумчивости уменьшает неопределенность и тревогу, приводя к эффективной коммуникации.

### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ СЕНСИТИВНОСТЬ**

По мере того как растет межкультурно-коммуникативная компетентность людей, вполне естественно, что они становятся более связанными друг с другом в глобальном и культурном отношении. Коммуникация - это один из основных строительных кирпичиков культурного релятивизма. Но это не

единственный компонент межкультурной компетентности - общей способности человека жить, работать и отдыхать в условиях межкультурных и кросс-культурных различий, существующих в повседневной жизни.

### **Модель развития МКК**

Беннетт первым разработал модели, идентифицирующие основные компоненты межкультурно-коммуникативной компетентности. Он рассматривает МКК скорее с точки зрения подхода, обусловленного развитием, чем как конгломерат специфических поведенческих реакций, и называет свою модель развития моделью **межкультурной сенситивности**. Беннетт определяет межкультурную сенситивность как «конструкцию реальности, все более способную примирять культурные различия, которые составляют развитие». Он рассматривает межкультурную сенситивность относительно континуума развития этноцентризма и этнорелятивизма, простирающегося от полного отрицания культурных различий до признания и одобрения этих различий и способности сохранять свое «Я» на грани этих различий, сливаясь с независимыми культурными реальностями и отделяясь от них, когда это необходимо.

### **Стадии межкультурной сенситивности**

Модель Беннетта предлагает шесть стадий межкультурной сенситивности. Первые три описывают этноцентрические стадии развития, вторые три - стадии этнорелятивистского развития.

1. *Отрицание*. Наиболее примитивная этноцентрическая стадия начинается с отрицания того, что культурные различия вообще существуют. Люди на этой стадии могут быть физически или психологически изолированы от других культурных групп или же могут воздвигать физические или социальные барьеры, чтобы дистанцироваться или отгородиться от подобных различий.

2. *Защита*. Вторая стадия этноцентризма предполагает признание человеком того, что культурные различия существуют, но предохранение себя от них, поскольку различия воспринимаются как угрожающие «Я». Многие люди на этой стадии защищают себя от культурных различий, очерняя других и придерживаясь уничижительных установок по отношению к ним. Родственный процесс предполагает оценку собственной культурной группы как превосходящей другие. Интересно отметить, что некоторые люди предпочитают защищаться от культурных различий, меняя направленность двух этих процессов - очерняя собственную культурную группу и оценивая другие как превосходящие.

3. *Преуменьшение*. Третья стадия этноцентризма включает в себя признание того, что культурные различия существуют, но одновременное

преуменьшение их влияния на собственную жизнь или их значимости для нее. Одним из способов, каким человек на этой стадии прибегает к преуменьшению, является «универсализация» культурных различий, когда те дают о себе знать («Все люди одинаковы, поэтому зачем мне беспокоиться по поводу различий?»).

4. *Приятие*. На этой первой стадии этнорелятивистского развития культурные различия не только признаются, но и вызывают уважение. Уважение проявляется на двух уровнях: сначала на уровне различных поведенческих манифестаций культурных различий, а затем на уровне культурных ценностей, которых придерживаются представители разных культур.

5. *Адаптация*. На следующей стадии этнорелятивистского развития индивиды приспосабливаются к культурным различиям, которые они теперь признают, и начинают приобретать новые навыки для того, чтобы установить отношения с представителями других культур и общаться с ними. Один из этих навыков - *эмпатия* - способность ощущать эмоции и переживания другого человека, встав на его точку зрения. Когда мы устанавливаем контакты с людьми из различных культур и адаптируемся к этим различиям, проявление эмпатии (в отличие от симпатии) означает, что мы не только понимаем ситуацию этих людей когнитивно, но можем ощущать ее так, как будто она значит для нас то же самое, что и для них. Второй навык относится к понятию плюрализма. Индивидуумы начинают постигать философию *плюрализма* (множественности) применительно к своему пониманию ценностей, идей и установок, мысленно создавая множество культурных контекстов, которые содержат их понятия о множественности и различиях. Плюрализм в этом смысле тесно связан с терминами *бикультурность* и *многокультурность*.

6. *Интеграция*. Последняя стадия этнорелятивизма предполагает включение плюрализма как философии и осознанного понимания в способность оценивать культурные различия с точки зрения контекста, в котором они проявляются. Различия оцениваются на основании множественности и контекста, а не с какой-то одиночной культурной позиции. Этот уровень интеграции может привести к *конструктивной маргинальности*, при которой индивиды могут мысленно жить внутри границ различных культурных систем, адекватно включаясь в эти культурные системы и выходя из них в соответствии с социальным контекстом.

### **Оценка модели межкультурной сенситивности**

Модель межкультурной сенситивности Беннетта уникальна, потому что она идентифицирует не только стадии развития от этноцентристской до этнорелятивистской, но и специфические навыки, когнитивные способности и

эмоциональные процессы, связанные с каждой из этих стадий. Тем самым модель в определенной степени указывает направление роста и развития МКК или межкультурной сенситивности, наглядно демонстрируя конкретные навыки и атрибуты, которые необходимы для того, чтобы двигаться вдоль континуума развития, лежащего в основе модели. Эта модель, которая выросла непосредственно из работы Беннетта, посвященной межкультурной коммуникации, стала в данной области стержневым элементом.

Литература.

Мацумото Д. Психология и культура. СПб. 2002.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 9.

### **Ваша доминирующая стратегия психологической защиты (В. В. Бойко)**

*Психологическая защита – это механизм поведения, обусловленный врожденным потенциалом и жизненным опытом личности, который позволяет ей ограждать свою субъективную реальность от посягательств окружающих и разрушительной самокритики.*

Чтобы установить ее, важно выбрать ответ, который больше всего подходит вам.

#### **1. Зная себя, вы можете сказать:**

- а) я скорее человек миролюбивый, покладистый;
- б) я скорее человек гибкий, способный обходить острые ситуации, избегать конфликтов;
- в) я скорее человек, идущий напрямую, бескомпромиссный, категоричный.

#### **2. Когда вы мысленно выясняете отношения со своим обидчиком, то чаще всего:**

- а) ищите способ примирения;
- б) обдумываете способ не иметь с ним дело;
- в) размышляете о том, как его наказать или поставить на место.

#### **3. В спорной ситуации, когда партнер явно не старается или не хочет вас понять, вы вероятнее всего:**

- а) будете спокойно добиваться того, чтобы он вас понял;
- б) постараетесь свернуть с ним общение;
- в) будете горячиться, обижаться и злиться.

#### **4. Если защищая свои важные интересы, вы почувствуете, что можете поссориться с хорошим человеком, то:**

- а) пойдете на значительные уступки;
- б) отступите от своих притязаний;
- в) будете отстаивать свои интересы.

#### **5. В ситуации, где вас пытаются обидеть или унижить, вы скорее всего:**

- а) постараетесь запастись терпением и довести дело до конца;
- б) дипломатичным образом уйдете от контакта;
- в) дадите достойный отпор.

**6. Во взаимодействии с властным и в то же время несправедливым руководителем вы:**

- а) сможете сотрудничать во имя интересов дела;
- б) постараетесь как можно меньше контактировать с ним;
- в) будете сопротивляться его стилю, активно защищая свои интересы.

**7. Если разрешение вопроса зависит только от вас, но партнер задел ваше самолюбие, то вы:**

- а) пойдете ему навстречу;
- б) уйдете от конкретного решения;
- в) решите вопрос не в пользу партнера.

**8. Если кто-то из друзей время от времени позволит себе обидные выпады в ваш адрес, вы:**

- а) не станете придавать этому особого значения;
  - б) постараетесь ограничить или прекратить контакты;
- всякий раз дадите достойный отпор.

**9. Если у партнера есть претензии к вам, и он при этом раздражен, то вам привычнее:**

- а) прежде успокоить его, а затем реагировать на претензии;
- б) избежать выяснения отношения с партнером в таком состоянии;
- в) поставить его на свое место или прервать.

**10. Если кто-нибудь из коллег станет рассказывать вам о том плохом, что говорят о вас другие, то вы:**

- а) тактично выслушаете его до конца;
- б) пропустите мимо ушей;
- в) прервете рассказ на полуслове.

**11. Если партнер слишком проявляет напористость и хочет получить выгоду за ваш счет, то вы:**

- а) пойдете на уступки ради мира;
- б) уклонитесь от окончательного решения в расчете на то, что партнер успокоится, и тогда вернетесь к вопросу;
- в) однозначно дадите понять партнеру, что он не получит выгоду за ваш счет.

**12. Когда вы имеете дело с партнером, который действует по принципу «урвать побольше», вы:**

- а) терпеливо добиваетесь своей цели;
- б) предпочитаете ограничить взаимодействие с ним;
- в) решительно ставите такого партнера на место.

**13. Имея дело с нагловатой личностью, вы:**

- а) находите к ней подход посредством терпения и дипломатии;
- б) сводите общение до минимума;
- в) действуете теми же методами.

**14. Когда спорщик настроен к вам враждебно, вы обычно:**



- а) спокойно и терпеливо преодолеваете его настрой;
- б) уходите от общения;
- в) «заводитеесь», теряете самообладание.

**16. Когда возникают острые разногласия между вами и партнером, то это чаще всего:**

- а) заставляет вас искать выход из положения, находить компромисс, идти на уступки;
- б) побуждает сглаживать противоречия, не подчеркивать различия в позициях;
- в) активизирует желание доказать свою правоту.

**17. Если партнер выигрывает в споре, вам привычнее:**

- а) поздравить его с победой;
- б) сделать вид, что ничего особенного не происходит;
- в) «сражаться до последнего патрона».

**18. В случаях, когда отношения с партнером обретают конфликтный характер, вы взяли себе за правило:**

- а) «мир любой ценой» - признать свое поражение, принести свои извинения, пойти навстречу пожеланиям партнера;
- б) «пас в сторону» - ограничить контакты, уйти от спора;
- в) «расставить точки над «и»» - выяснить все разногласия, непременно найти выход из ситуации.

**19. Когда конфликт касается ваших интересов, то вам чаще всего удается его выигрывать:**

- а) благодаря дипломатии и гибкости ума;
- б) за счет выдержки и терпения;
- в) за счет темперамента и эмоций.

**20. Если кто-либо из коллег заденет ваше самолюбие, вы:**

- а) мягко и корректно сделаете ему замечание;
- б) не станете обострять ситуацию, сделаете вид, будто ничего не случилось;
- в) дадите достойный отпор.

**21. Когда близкие критикуют вас, то вы:**

- а) принимаете их замечания с благодарностью;
- б) стараетесь не обращать на критику внимания;
- в) раздражаетесь, сопротивляетесь или злитесь.

**22. Если кто-либо из родных или близких говорит вам неправду, вы обычно предпочитаете:**

- а) спокойно и тактично добиваться истины;
- б) сделать вид, что не замечаете лжи, обойти неприятный оборот дела;
- в) решительно вывести лгуна на «чистую воду».

**23. Когда вы раздражены, нервничаете, то чаще всего:**

- а) ищите сочувствия, понимания;
- б) уединяетесь, чтобы не проявить свое состояние на партнерах;
- в) на ком-нибудь отыграетесь, ищите «козла отпущения».

**24. Когда кто-то из коллег, менее достойный и способный чем вы, получает поощрение начальства, вы:**

- а) радуетесь за коллегу;
- б) не придаете особого значения факту;
- в) расстраиваетесь, огорчаетесь или злитесь.

*Обработка данных.* Для определения присущей вам стратегии психологической защиты в обществе с партнерами вам надо подсчитать сумму ответов каждого типа: «а» - **миролюбие**; «б» - **избегание**; «в» - **агрессия**. Чем больше ответов того или иного типа, тем отчетливее выражена та или иная стратегия. Если их количество примерно одинаковое, значит, в контакте вы используете разные защиты своей субъектной реальности.

*Интерпретация результатов.* Каково содержание и принцип действия каждой из этих стратегий?

**Миролюбие – психологическая стратегия защиты субъектной реальности личности, в которой ведущую роль играют интеллект и характер.**

Интеллект погашает или нейтрализует энергию эмоций в тех случаях, когда возникает угроза для Я-личности. Миролюбие предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного – сохранения достоинства. В ряде случаев миролюбие означает приспособление, стремление уступать напору партнера, не обострять отношения и не ввязываться в конфликты, чтобы не подвергать испытаниям свое Я.

Одного интеллекта, однако, недостаточно, чтобы миролюбие стало доминирующей стратегией защиты. Важно еще иметь подходящий характер – мягкий, уравновешенный, коммуникабельный. Интеллект в «ансамбле» с хорошим характером создают психогенную предпосылку для миролюбия. Разумеется, бывает и так, что человек с неважным характером также вынужден показывать миролюбие. Скорее всего, его «обломала жизнь», и он сделал мудрый вывод: надо жить в мире и согласии. В таком случае его стратегия защиты обусловлена опытом и обстоятельствами, т. е. она социогенная. В конце концов, не так уж важно, что движет человеком – природа или опыт, или и то и другое вместе, - главное результат: выступает ли миролюбие ведущей стратегией психологической защиты или проявляется лишь эпизодически, наряду с другими стратегиями.

Не следует полагать, что миролюбие – безукоризненная стратегия защиты Я, пригодная во всех случаях. Сплошное или слащавое миролюбие – доказательство бесхребетности или безволия, утрата чувства собственного достоинства, которая как раз и призвана оберегать психологическая защита. Победитель не должен становиться трофеем. Лучше всего, когда миролюбие доминирует и сочетается с прочими стратегиями (мягкими их формами).

**Избегание – психологическая стратегия защита субъективной реальности, основанная на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов.**

Индивид привычно обходит или без боя покидает зоны конфликтов и напряжений, когда его я подвергается атакам. При этом он в открытую не растрчивает энергию эмоций и минимально напрягает интеллект. Почему он так поступает?

Причины бывают разные. Избегание носит психологический характер, если оно обусловлено природными особенностями индивида. У него слабая врожденная энергия: бедны, регидные эмоции, посредственный ум, вялый темперамент.

Возможен иной вариант: человек обладает от природы мощным интеллектом, чтобы уходить от напряженных конфликтов, не связываться с теми, кто досаждают его Я. Правда, наблюдения показывают, что одного ума для доминирующей стратегии избегания недостаточно. Умные люди часто активно вовлекаются в защиту своей субъектной реальности, и это естественно: интеллект призван на страже наших потребностей, интересов, ценностей и завоеваний. Очевидно, нужна еще и воля.

Наконец, возможен и такой вариант, когда человек заставляет себя обходить острые углы в общении и конфликтные ситуации, умеет вовремя сказать себе: «Не возникай со своим Я». Для этого надо обладать крепкой нервной системой, волей и, несомненно, жизненным опытом за плечами, который в нужный момент напоминает: «Не тяни на себя одеяло», «Не плюй против ветра», «Не садись не в свой троллейбус», «Сделай пас в сторону».

Итак, что же получается? Стратегия миролюбия строится на основе данного интеллекта и уживчивого характера – весьма высокие требования к личности. Избегание будто бы проще, но и оно обусловлено повышенными требованиями к нервной системе и воле. Иное дело агрессия – использование ее в качестве стратегии защиты своего Я проще простого.

**Агрессия – психологическая стратегия защиты субъектной реальности, действующая на основе инстинкта.**

Сегодня говорят о буме агрессии, но, скорее всего, она перманентна. Мы порой наивно полагаем, что были времена менее агрессивные – это публицистика; таким способом мы увещеваем себя, стараемся достучаться к своей совести. На самом же деле агрессия – стратегия защиты неистребимая. С увеличением угрозы для субъектной реальности личности ее агрессия возрастает.

Личность и инстинкт агрессии, оказывается, вполне совместимы, а интеллект выполняет при этом роль «передаточного звена» - с его помощью агрессия «нагнетается», «раскручивается на полную катушку». Интеллект работает в режиме трансформатора, усиливая агрессию за счет придаваемого ей смысла: Это ТЫ меня оскорбляешь! Это ты МЕНЯ оскорбляешь! Это ты меня ОСКОРБЛЯЕШЬ!

Постоянно используя множество вариантов агрессии, мы приучились реагировать в основном на сильные раздражители. Возник порочный круг: агрессия стала необходимым средством воздействия на окружение, способное реагировать только на агрессию, на грубость, на окрик, на хамство. Агрессия приобрела *отчетливый социальный характер*.

«Экстрапунитивность» - тенденция всегда и во всем обвинять других и никогда – себя. «Поиск мишени» - стремление выместить агрессию на невинном субъекте или непричастном объекте. «Оправдание через нападение» - механизм агрессии, основанный на подмене объекта порицания, - вместо себя агрессор подставляет другого. «Праведный гнев» - оправдание собственной агрессии возвышенным мотивом. «Проекция негативных качеств» - приписывание своих недостатков партнеру. «Самоутверждение путем унижения другого» - агрессия, основанная на девальвации достоинств партнера. «Девальвация объекта беспокойств» - понижение значимости, ценности того, что (кто) вызывает досаду. «Деликатное хамство» - изощренное оскорбление человеческого достоинства.

### **Опросник выявления коммуникативной толерантности (В. В. Бойко)**

**Толерантность** в переводе с латыни означает терпимость, переносимость, снисходительность к кому-либо или чему-либо.

**Коммуникативная толерантность** – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнера по взаимодействию.

Характеризуя любого человека, можно определить для него:

- *Уровень ситуативной коммуникативной толерантности* – фиксируется в отношениях данной личности к конкретному человеку, например, к брачному партнеру, коллеге, пациенту, случайному попутчику. В данном случае поток энергии эмоций строго направлен. Низкий уровень ситуативной коммуникативной толерантности проявляется, например, в высказываниях: «Он меня раздражает своим присутствием», «Меня трясет от него», «Меня все в нем возмущает». О высоком уровне свидетельствуют выражения типа: «Мне очень импонирует этот деловой партнер», «С этим человеком легко общаться». О среднем уровне говорят высказывания типа: «Не все я принимаю в этом человеке», «Иногда он невыносим», «Кое-то меня в нем раздражает»;
- *Уровень типологической коммуникативной толерантности* – выявляется в отношениях человека к собирательным типам личности или группам людей, например, к представителям конкретной нации, социального слоя, профессии. Определенная энергия эмоций

выражается во взаимодействии с конкретными человеческими типами. Низкий уровень типологической толерантности заключен, например, в словах: «Меня раздражает такой тип людей», «Я не стал бы жить в одной комнате с нацменом», «Лучше не иметь дело с клиентами-пенсионерами». Средний уровень проступает в оборотах речи: «Такие работники вызывают противоречивые чувства», «Если захотеть, его можно вытерпеть в качестве партнера». О высоком уровне типологической толерантности свидетельствуют выражения: «Обычно представители этой нации – хорошие люди», «Обожаю такой тип мужчин»;

*Уровень профессиональной толерантности* – проявляется в отношениях к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности. В этом случае дополнительная энергия эмоций обнаруживается у личности, главным образом, в рабочей обстановке.

Так можно говорить о терпимости врача или медсестры в отношении с больными – капризными, преувеличивающими тяжесть заболевания, нарушающими больничный режим и т. п. У стюардесс есть понятие «хороший» или «плохой» пассажир, у официантов, парикмахеров, водителей такси – «хороший» или «плохой» клиент;

- *Уровень общей коммуникативной толерантности* – в нем просматриваются тенденции отношения к людям в целом, тенденции, обусловленные жизненным опытом, установками, свойствами характера, нравственными принципами, состояние психологического здоровья человека.

Общая коммуникативная толерантность в значительной мере предполагает прочие ее формы – ситуативную, типологическую, профессиональную.

Как же узнать в какой мере вы способны проявить терпимость к другим? Об этом свидетельствуют определенные поведенческие признаки и умонастроения.

Поверьте себя, насколько вы способны принимать или не принимать индивидуальность встречающихся вам людей. Ниже приводятся суждения. Воспользуйтесь оценками от **0** до **3 баллов**, чтобы выразить, насколько верны они по отношению лично к вам:

**0 баллов** – совсем не верно;

**1** – верно в некоторой степени;

**2** – верно в значительной степени;

**3** – верно в высшей степени.

Закончив оценку суждений, подсчитайте количество полученных баллов, но будьте искренни.

### Поведенческие признаки коммуникативной толерантности.

№ п\п	Показатели и суждения	Баллы			
		0	1	2	3
1	<p><b>Непритие или непонимание индивидуальности личности:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Медлительные люди обычно действуют мне на нервы</li> <li>• Меня раздражают суетливые, непоседливые люди</li> <li>• Шумные детские игры переношу с трудом</li> <li>• Оригинальные, нестандартные, яркие личности чаще всего действуют на меня отрицательно</li> <li>• Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня</li> </ul>				
2	<p><b>Использование себя в качестве эталона или оценке других:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Меня обычно выводит из себя несообразительный собеседник</li> <li>• Меня раздражают любители поговорить</li> <li>• Я бы тяготился разговором с безразличным для меня попутчиком в поезде, самолете, если он проявит инициативу</li> <li>• Я бы тяготился разговорами случайного попутчика, который уступает мне по уровню знаний и культуры</li> <li>• Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, чем у меня</li> </ul>				

3	<p><b>Категоричность или консерватизм в оценках людей:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прическа, косметика, наряды)</li> <li>• Так называемы «новые русские» обычно производят неприятное впечатление либо бескультурьем, либо рвачеством</li> <li>• Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно несимпатичны мне</li> <li>• Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу</li> <li>• Терпеть не могу деловых партнеров с низким профессиональным уровнем</li> </ul>				
4	<p><b>Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнера:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Считаю, что на грубость надо отвечать тем же</li> <li>• Мне трудно скрыть, что человек мне чем-нибудь неприятен</li> <li>• Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем</li> <li>• Мне неприятны самоуверенные люди</li> <li>• Обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте</li> </ul>				

5	<p><b>Стремление переделать, перевоспитать партнеров:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Я имею привычку поучать окружающих</li> <li>• Невоспитанные люди возмущают меня</li> <li>• Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо</li> <li>• Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания</li> <li>• Я люблю командовать близкими</li> </ul>				
6	<p><b>Стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Меня раздражают старики, когда в час пик они оказываются в городском транспорте или магазинах</li> <li>• Жить в номере гостиницы с посторонним человеком для меня просто пытка</li> <li>• Когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражат меня</li> <li>• Я проявляю нетерпение, когда мне возражают</li> <li>• Меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне того хочется</li> </ul>				
7	<p><b>Неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренное причинение вам неприятностей:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам</li> <li>• Меня часто упрекают в ворчливости</li> <li>• Я долго помню нанесенные мне обиды теми, кого я ценю или уважаю</li> <li>• Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки</li> <li>• Если деловой партнер непреднамеренно</li> </ul>				



	<p>заденет мое самолюбие, я на него, те не менее, обижусь</p>				
8	<p><b>Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту партнера</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку</li> <li>• Внутренне, я не одобряю коллег (приятелей), которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях</li> <li>• Я стараюсь уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь</li> <li>• Обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди моих друзей (подруг)</li> <li>• Мне иногда нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей</li> </ul>				
9	<p><b>Неумение приспособливаться к партнерам:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Как правило, мне трудно идти на уступки партнерам</li> <li>• Мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер</li> <li>• Обычно я с трудом приспособливаюсь к новым партнерам по совместной работе</li> <li>• Я воздерживаюсь поддерживать отношения с несколько странными людьми</li> <li>• Чаще всего я из принципа настаиваю</li> </ul>				

	на своем, даже если понимаю, что партнер прав				
	<b>Всего в сумме:</b>				

Итак, вы ознакомились с некоторыми поведенческими признаками, свидетельствующими о низком уровне общей коммуникативной толерантности, сопровождающемся негативными эмоциями. Подсчитайте сумму баллов, полученных вами по всем девяти признакам, и сделайте вывод: чем больше баллов, тем ниже уровень коммуникативной толерантности. Максимально число баллов, которые можно заработать – 135, свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим, что вряд ли возможно для нормальной личности. Невероятно получить и 0 баллов – свидетельство терпимости личности ко всем типам партнеров во всех ситуациях. Обратите внимание на то, по каким из девяти предложенных выше поведенческих признаков у вас высокие суммарные оценки – здесь возможен интервал от 0 до 15 баллов. Чем больше баллов по конкретному признаку, тем менее вы терпимы к людям в данном аспекте по отношению с ними. Напротив, чем меньше ваши оценки по тому или иному поведенческому признаку, тем выше уровень общей коммуникативной толерантности по данному аспекту отношений. Разумеется, полученные результаты позволяют подметить лишь основные тенденции, свойственные вашим взаимоотношениям с партнерами. В непосредственном, живом общении личность проявляется ярче и многообразнее.

Нарастание нетерпимости к окружающим является достаточным признаком развивающихся психических нарушений, таких как неврозы, депрессии, общее снижение личности при алкоголизме и наркомании. Устойчиво низкий или очень низкий уровень толерантности – спутник некоторых психопатий, т. е. нарушений в сфере характера. Например, нетерпимы к окружающим параноики, эпилептоиды, истероиды.

**1. Педагогическая коммуникация – это ...**

- а)** управление воспитанием, обучением и развитием ребенка;
- б)** организация приема, переработки и передачи информации;
- в)** организация педагогического процесса, как общения, взаимосвязи на основе приема и передачи информации и личных смыслов.

**2. Что является объектом педагогической коммуникации?**

- а)** процесс воспитания;
- б)** процесс общения;
- в)** процесс обучения.

**3. Что является предметом педагогической коммуникации?**

- а)** выявление закономерностей, вербальных и невербальных средств и эффективных технологий взаимодействия участников педагогического общения;
- б)** выявление особенностей процесса продуктивного формирования личности;
- в)** определение закономерностей процесса обучения.

**4. При приеме и передаче информации в процессе общения возникают такие помехи, ведущие к недопониманию:**

- а)** пропуск информации;
- б)** обобщение;
- в)** обоснование причин искажений;
- г)** сенсорные предпочтения;
- д)** неверное ударение;
- ж)** быстрый темп речи.

**5. Функция педагогической коммуникации – это...**

- а)** информационная;
- б)** познавательная;
- в)** социальной детерминации;
- г)** экспрессивная;
- д)** управляющая;
- ж)** все ответы верны.

**6. Коммуникативная компетентность – это ...**

- а)** интегративная способность, направленная на реализацию результативности общения, обусловленная уровнем обученности, воспитанности и развития личности;
- б)** интегративная способность, направленная на реализацию гуманистических качеств личности;
- в)** интегративная способность, направленная на формирование эмоциональных отношений.

**7. Экспрессивность выражается в:**

- а)** невербальной коммуникации;
- б)** речи;

- в) внешнем облике;
  - г) одежде, обуви;
  - д) почерке; форме головы;
  - ж) все ответы верны.
8. Кинесика – это:
- а) наука о телодвижениях;
  - б) наука о выражении лица и тела;
  - в) наука о телодвижениях, применяемых в процессе человеческого общения.
9. Физиогномика – это:
- а) наука о телодвижениях;
  - б) наука о выражении лица и тела;
  - в) наука о телодвижениях, применяемых в процессе человеческого общения.
10. Требования, предъявляемые к педагогическому общению:
- а) управляемость воздействием;
  - б) творческое выстраивание взаимоотношений;
  - в) доверительность;
  - г) монологичность;
  - д) взаимопонимание.
11. Структура педагогического общения:
- а) социально-психологический блок;
  - б) нравственно-этический;
  - в) эстетический;
  - г) технологический;
  - д) развивающий;
  - е) системный
12. Компоненты социально-психологического блока – это ...
- а) перцептивный;
  - б) онтологический;
  - в) аффективный;
  - г) гуманистический;
  - д) практический;
  - е) ментальный.
13. В педагогическом общении принципиальное значение имеют:
- а) психолого-педагогическая установка;
  - б) эмпатия;
  - в) знания, умения, навыки;
  - г) технологии обучения.
14. Педагогически целесообразные отношения – это:
- а) субъект-объектные ролевые;
  - б) функциональные;
  - в) субъект-субъектные равнопартнерские.