

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Учебно-методическое пособие

Издание 2-е, переработанное и дополненное

Авторы-составители:

Ф. Г. Степанов, О. Э. Щукина

Под редакцией

Ф. Г. Степанова



МОСКВА

2020

УДК 15 (075.8)
ББК 88.69—99я73
К 63

Авторы составители:

Степанов Ф. Г., канд. психол. наук, доцент, методист МУ ДПО «Методический центр повышения квалификации работников образования» г. о. Орехово-Зуево Московской области;

Шукина О. Э., эксперт Управления образования администрации г. о. Орехово-Зуево, педагог-психолог МОУ СОШ № 17 г. о. Орехово-Зуево Московской области, педагог-психолог высшей квалификационной категории.

Рецензенты:

Меньшиков В. М. — доктор педагогических наук, профессор (ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск);

Орлова Е. А. — доктор психологических наук, профессор (ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва).

К 63 Коммуникативная компетентность учителя:

Учебно-методическое пособие / Авт.-сост. Ф. Г. Степанов, О. Э. Шукина; под редакцией Ф. Г. Степанова. — Издание 2-е, переработанное и дополненное. — М.: Прометей, 2020. — 330 с.

В пособии представлен теоретический и практический материал по формированию и развитию коммуникативной компетентности современного учителя. Материалы, содержащиеся в пособии, могут быть полезны для учителей, педагогов-психологов, слушателей факультетов повышения квалификации и студентов высших учебных заведений (бакалавриат, специалитет, магистратура), обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки».

© Ф. Г. Степанов, О. Э. Шукина,
2020

ISBN 978-5-907166-75-2

© Издательство «Прометей», 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	9
Глава I. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	12
1.1. Коммуникативная компетентность как надпрофессиональная компетентность современного специалиста	12
1.1.1. Компетентность и компетенция. Надпрофессиональные компетенции современного специалиста	12
1.1.2. Коммуникативная компетентность как часть социальной компетентности	17
1.1.3. Коммуникативная личность, или типы субъектов общения	22
1.2. Коммуникативная компетентность учителя	29
1.2.1. Труд учителя с позиции компетентностного подхода	29
1.2.2. Сущность и содержание коммуникативной компетентности учителя	33
1.2.3. Учитель и ученик: непосредственно- эмоциональное, предметно-деловое, игровое и учебное сотрудничество.....	37
1.2.4. Речевые и неречевые средства коммуникации учителя ..	50
Невербальное поведение.....	54
1.2.5. Формирование у обучающихся коммуникативных УУД	59
1.2.6 Коммуникативные технологии в учебном сотрудничестве.....	62
1.2.7. Коммуникативные технологии профессионально- педагогического взаимодействия учителей.....	67
1.3. Педагогическая деятельность в информационном пространстве	75
1.3.1. Информационно-коммуникативная компетентность учителя.....	75
1.3.2. Сетевое взаимодействие в образовательной средьней среде.....	79
1.3.3. Использование социальных сетей в организации взаимодействия учителя и обучающихся	85

1.4. Затруднения в педагогическом общении: сущность и преодоление	89
1.4.1. Понятие о затруднениях в педагогическом общении	89
1.4.2. Психологическая характеристика затруднений в общении: коммуникативный, интерактивный и перцептивный аспекты.....	95
1.4.3. Терпимость и продуктивность коммуникации.....	102
1.4.4. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе.....	105
1.4.5. Манипулирование в педагогическом общении: сущность, причины, следствия.....	114
Глава 2. ПОЗНАЙ, ПОЙМИ И ПРИМИ СЕБЯ (материалы для самодиагностики особенностей личности учителя, важных для продуктивного педагогического общения)	122
2.1. Опросник мотивационных источников	122
2.2. Коммуникабельны ли вы?	129
2.3. Методика диагностики доминирующего типа межличностного общения	132
2.4. Приятно ли с вами общаться?.....	137
2.6. Методика диагностики оценки самоконтроля в общении	144
2.7. Кто Вы: «Капитан»? «Рулевой»? «Пассажир»?	146
2.8. Опросник коммуникативных и организаторских способностей (КОС).....	148
2.9. Выявление помех в общении	152
2.10. Самопроверка навыков слушания	156
2.11. Умение излагать свои мысли	158
2.12. Тестовая карта коммуникативной деятельности	159
2.13. Исследование основных тенденций поведения учителя в педагогическом коллективе	162
2.14. Контрольно-оценочная деятельность учителя	166
2.15. Методика диагностики стиля педагогического общения	171
2.16. Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ)	176
2.17. Вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности.....	180

2.18. Аттракциометрия.....	186
2.19. Аутоаттракциометрия.....	188
2.20. Твоя конфликтность.....	189
2.21. Трансактный анализ общения	193
2.22. Поведение в конфликтах	195
2.23. Что вы за птица	198
2.24. Методика «формула темперамента»	204
2.25. Куда ты идешь: к стрессу или от него.....	209
2.26. Справляетесь ли вы со стрессом.....	210
2.27. Диагностика показателей и форм агрессии	211
2.28. Определение общей эмоциональной направленности личности	217

ГЛАВА 3. НЕТ ПРЕДЕЛА СОВЕРШЕНСТВУ: РЕКОМЕНДАЦИИ И УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ..... 223

3.1. Советы учителю по повышению компетентности в педагогическом общении.....	223
3.1.1. Это загадочное слово «мотивация».....	223
3.1.2. Четыре категории «умственного мусора»	226
3.1.3. Неэффективные способы мышления и их возможная оптимизация	231
3.1.4. Правила и техники общения.....	232
3.1.5. 20 способов сопротивления нежелательному социальному воздействию	239
3.1.6. Язык жестов и поз в общении учителя с субъектами образовательных отношений.....	242
3.1.7. Как проявлять личностно-ориентированный подход к ученикам	247
3.1.8. Особенности проектирования учебных заданий для развития коммуникативных УУД	250
3.1.9. Общение учителя с учениками, испытывающими трудности в обучении	253
3.1.10. Общие правила организации групповой работы	254
3.1.11. Работа учителя с детьми, испытывающими трудности в общении.....	257
3.1.12. Правила общения в социальных сетях	258

3.1.13. Представители поколения Z и общение учителя с ними.....	262
3.1.14. Общие правила эффективного общения взрослого и ребенка	267
3.1.15. Рефлексивное слушание.....	271
3.1.16. Техники выравнивания напряжения	278
3.1.17. Модель овладения конфликтной ситуацией.....	281
3.1.18. Технологии урегулирования конфликтов	283
3.2. Упражнения для развития коммуникативных умений и способностей учителя, или сам себе тренер.....	292
3.2.1. Упражнения для развития способности продуктивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса	292
3.2.2. Упражнения для релаксации и ролевой децентрации учителя	305
3.2.3. Упражнения для развития педагогической интуиции ...	312
3.2.4. Упражнения для преодоления педагогического манипулирования.....	315
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	320
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	321

Светлой памяти
Аллы Анатольевны Апрельской,
нашей коллеги, соавтора пер-
вого издания и друга посвящаем

Ф. Г. Степанов, О. Э. Шуккина

ВВЕДЕНИЕ

Коммуникативная компетентность составляет основу практической деятельности человека в любой сфере жизни. Компетентность предполагает умение мобилизовать имеющиеся знания, опыт, свое настроение и волю для решения проблемы в конкретных обстоятельствах.

Для реализации требований стандартов общего образования — ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО [78, 79, 80] — школьному учителю необходимо быть компетентным во многом. Представители педагогической и психологической науки и практические работники образования коммуникативную компетентность определяют как базовую компетентность учителя. Коммуникативная компетентность является «сердцевинной профессионализма учителя», потому что общение с детьми составляет сущность педагогической деятельности. Более того, реализация лично ориентированных образовательных технологий невозможна, если учитель (воспитатель) не обладает достаточным уровнем коммуникативной компетентности, если он не готов гибко управлять процессом взаимодействия в ходе воспитания и обучения, если не способен применять коммуникативные технологии, содействовать взаимопониманию и т.д. При этом нужно иметь в виду, что профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний и умений, а определяется эффективностью их применения в реальной образовательной практике.

Особые требования к коммуникативной компетентности учителя (педагога) предъявляются в Профессиональном стандарте педагога. [64] В стандарте подробно перечислены трудовые действия, необходимые умения и знания для выполнения учителем (воспитателем) трудовых функций (обучение, воспитание, развивающая деятельность). В нем выделяются знания и умения учителя (воспитателя), определяющие продуктивное взаимодействие с субъектами образовательных отношений. Основу продуктивного взаимодействия учителя с обучающимися и другими субъектами образовательной деятельности составляет его коммуникативная компетентность.

В июле 2017 г. приказом Министерства образования и науки РФ был утвержден план мероприятий («дорожная карта») по формированию и введению национальной системы учительского роста (НСУР). [51] Межведомственная комиссия (МК по НСУР) разрабатывает новую модель аттестации учителей и создает наборы единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ)¹. ЕФОМ формируются из 4 самостоятельных модулей, включающих оценочные материалы по:

- предметным компетенциям предметной подготовке учителя (по всем учебным предметам и направлению деятельности учителей) — предметной подготовке учителя (по всем учебным предметам и направлению деятельности учителей),
- методическим компетенциям — методике преподавания,
- психолого-педагогическим компетенциям,
- коммуникативным компетенциям.

Как видим, в ЕФОМ коммуникативные компетенции выделены в отдельный модуль.

В настоящее время разработанные в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог» и ФГОС ОО проекты ЕФОМ проходят апробацию.

Таким образом, нужно признать, что коммуникативная компетентность учителя является одной из главных составляющих его высокого профессионального уровня, от которой зависят его персональный успех, конкурентоспособность и личная удовлетворенность, а также качество образования.

Развитие компетентности педагога — один из способов развития и самореализации участников образовательного процесса.

Исходя из понимания компетентности как способности использовать знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области, авторы пособия выделили три главы.

¹ Проект «Создание и внедрение модели аттестации педагогических работников на основе оценки их квалификации в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» был выложен на сайте ЕФОМ.РФ и прошел общественно-профессиональное обсуждение с 8 октября 2018 года по 9 ноября 2018 года (зарегистрировано 861 замечание и 1073 предложения).

В **первой главе** пособия рассматриваются вопросы о сущности компетентного подхода в образовании и коммуникативной компетентности учителя, раскрываются возрастные и социально-психологические закономерности педагогического взаимодействия, знание которых важно для успешной профессионально-педагогической деятельности учителя.

Во **второй главе** содержится материал для самодиагностики и самоанализа учителем особенностей своей личности и деятельности, важных с точки зрения выполнения профессионально-педагогических функций, в частности — коммуникативной. Диагностические средства сопровождаются материалом для интерпретации, объяснения полученных в результате самодиагностики данных. Использование этой информации позволит учителю сделать выводы и поставить цели по развитию коммуникативных способностей и формированию соответствующих умений.

В **третьей главе** пособия предлагаются упражнения и задания для реализации этих целей — совершенствования коммуникативных умений и развития коммуникативных способностей учителя. Специфика заданий заключается в том, что они рассчитаны на индивидуальное выполнение учителем (небольшая часть — на работу в парах), что отличает их от групповых упражнений и игр, применяемых в социально-психологических тренингах. В этой части пособия приводятся также психологические советы, которые призваны помочь учителю в профессионально-педагогическом взаимодействии с субъектами образовательных отношений.

Глава I

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

1.1. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НАДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

1.1.1. Компетентность и компетенция. Надпрофессиональные компетенции современного специалиста

Современному специалисту необходимо освоить **общие** (их еще обозначают как общенаучные, инструментальные, социально-культурные, базовые, ключевые, универсальные, надпрофессиональные) и **частные** (или, по-другому, специальные, профессиональные, предметно-специализированные) **компетенции**. В документах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор¹, сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить». [13]

В отечественной психологии попытка выделить и теоретически обосновать основания группировки ключевых компетенций, определить их номенклатуру и входящие в каждую компетенцию компоненты (или виды компетентностей) была

¹ Жак Люсьен Жан Делор (фр. Jacques Lucien Jean Delors, родился 20 июля 1925) — французский и европейский политический деятель.

предпринята И. А. Зимней. [48, 49] Она выделила 10 основных компетенций и объединила их в три группы. (Таблица 1)

Теоретической основой выделения этих групп ключевых компетенций послужили следующие положения отечественной психологии:

- человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев);
- человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев);
- компетентность человека имеет вектор акмеологического¹ развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач);
- профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова).

Если представить приведенные в таблице 1 компетенции как актуальные компетентности, то последние будут включать такие характеристики, как а) *готовность* к проявлению компетентности (мотивационный аспект); б) *владение* знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); г) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) *эмоционально-волевая* регуляция процесса и результата проявления компетентности. [48]

Таким образом, содержание понятий «компетенция» и «компетентность» разграничиваются так: **компетенции** — внутренние, потенциальные психологические образования/новообразования (знания; представления; программы, алгоритмы действий; система ценностей и отношений); **компетентность** — актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях, или, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека.

¹ **Акмеология** (от др.-греч. ακμή, акме — вершина, др.-греч. λόγος, logos — учение) — раздел психологии развития, исследующий закономерности и механизмы, обеспечивающие возможность достижения высшей ступени индивидуального развития. «Акме» — высшая степень зрелости, ее вершина. Акмеология изучает не только достижения человека в период его зрелости, но и то, что привело его к этому: **определяет, при каких условиях человек сможет достичь максимального развития** духовных, интеллектуальных и физических возможностей. Изучение этого **помогает понять смысл жизни человека**. (<http://ru.wikipedia.org/wiki/>; http://www.vekzdorovia.ru/stories/chto_takoe_akmeologiya/; <http://samopoznanie.ru/schools/akmeologiya/>)

Ключевые компетенции (по И. А. Зимней)

Группы компетенций		
<p>1 группа компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности</p> <p>компетенции здорovesбережения (1): знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни</p>	<p>2 группа компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми</p> <p>компетенции социального взаимодействия (6): с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность</p>	<p>3 группа компетенции, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах</p> <p>компетенция познавательной деятельности (8): постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность</p>
<p>компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире (2): ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии</p>		

Группы компетенций		
<p>1 группа компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности</p>	<p>2 группа компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми</p>	<p>3 группа компетенции, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах</p>
<p>компетенции интеграции (3): структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний</p> <p>компетенции гражданственности (4): знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн)</p>	<p>компетенции в общении (7): устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента</p>	<p>компетенции деятельности (9): игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследование; деятельность, ориентация в разных видах деятельности</p>
<p>компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии (5): смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком</p>		<p>компетенции информационных технологий (10): прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, Интернет-технологией</p>

В прогнозе возможных изменений на рынке труда в ближайшие десятилетия, представленном специалистами бизнес-школы «Сколково» и Агентства стратегических инициатив [38], выделены тенденции, характеризующие изменения, которые произойдут на рынке труда в ближайшие десятилетия. Ведущей тенденцией становится усложнение и комплексность деятельности высококвалифицированных специалистов. Одним из конкурентных преимуществ специалиста будущего будет являться мультидисциплинарность.

Технологический прогресс приводит к быстрому устареванию компетенций, и это является еще одним вызовом и предметом для пересмотра модели современного образования, которое приобретает форму «образования через всю жизнь». Непрерывная образовательно-карьерная траектория-основа социальной и профессиональной успешности.

Важными в этом контексте становятся надпрофессиональные навыки и умения. Они являются универсальными и важны для специалистов самых разных отраслей. Овладение ими позволяет работнику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также дает возможность переходить из одной отрасли в другую, сохраняя свою востребованность. Они отвечают новым требованиям к результатам образования (навыки и компетенции XXI века).

Работодатели как наиболее важные для работников будущего отметили следующие надпрофессиональные навыки и умения:

- *мультиязычность и мультикультурность* (свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в отраслях в других странах);
- *навыки межотраслевой коммуникации* (понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях);
- *клиентоориентированность*, умение работать с запросами потребителя;
- *умение управлять проектами и процессами*;
- *работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач* (умение быстро принимать решения, реагировать

на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем);

- *способность к художественному творчеству*, наличие развитого эстетического вкуса;

- *программирование ИТ-решений* / Управление сложными автоматизированными комплексами / Работа с искусственным интеллектом;

- *умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми*;

- *системное мышление* (умение определять сложные системы и работать с ними. в том числе системная инженерия);

- *бережливое производство*, управление производственным процессом, основанное на постоянном стремлении к устранению всех видов потерь, что предполагает вовлечение в процесс оптимизации бизнеса каждого сотрудника и максимальную ориентацию на потребителя;

- *экологическое мышление*.

Как видим, работодателями в сотрудниках ценится умение работать с людьми — целыми коллективами, небольшими группами и отдельными людьми. Это умение связано с социальной компетентностью человека, непосредственно с одной из ее составляющих — коммуникативной компетентностью.

1.1.2. Коммуникативная компетентность как часть социальной компетентности

Человек является единственным существом на нашей планете, который обретает свою родовую сущность (свое «неорганическое тело», по Г. Гегелю), главным образом, благодаря взаимодействию с другими людьми, благодаря включенности в организованные социальные группы с момента рождения.

Основой развития общественных и психологических отношений между людьми является их взаимодействие. В социальной психологии взаимодействие является одной из основных единиц анализа, поскольку лишь в результате взаимодействия людей и рождается все «социальное», т.е. общественные и психологические отношения. [31, 49 и др.]

В процессе филогенеза¹ взаимодействие людей превратилось в полноценную, равноуровневую и многофункциональную совместную деятельность. Взаимодействие, общественные и психологические отношения, восприятие людьми друг друга, взаимовлияние, общение и взаимопонимание являются социально-психологическими феноменами, которые неотделимы один от другого.

Непосредственные и тесные контакты между людьми происходят в малых социальных группах (каковыми являются и школьный класс, и студенческая группа). Личность в процессе взаимодействия и общения с другими личностями представляет собой совершенно иной феномен, чем человек, не включенный в различные социальные группы и межличностные отношения. Под влиянием отношений в малых группах личность изменяется.

В современных условиях развития общества большие требования предъявляются к быстрому освоению новых социальных знаний и умений, расширению социальной компетентности. В связи с этим многие наши современники испытывают:

- сложности в выработке и освоении новых навыков приспособления к быстро изменяющейся ситуации;
- сложности в освоении информации о новых социальных институтах, новых социальных ролях и позициях, в том числе и в системе образования (дилер, менеджер, маркетолог, супервизор, мерчендайзер, рециклер и др. — в разных сферах экономики и бизнеса; модератор, тьютор, ментор стартапов, тренер по майнд-фитнесу и т. п. — в сфере образования);
- трудности, связанные с изменениями роли представителей многих социальных институтов в обществе.

Экстраординарные жизненные нагрузки на «самочувствие» населения, связанные с происходящими в стране и мире событиями, можно определить как «коллективные ненормативные жизненные события», которые вызывают кризис ориентации

¹ **Филогенез**, или **Филогения** (др.-греч. φύλον, phylon — племя, раса и др.-греч. γενετικός, genetikos — имеющий отношение к рождению) — историческое развитие организмов (<http://ru.wikipedia.org/wiki/>), процесс исторического развития живой природы и отдельных групп составляющих ее организмов (<http://www.medical-enc.ru/20/filogenez.shtml>).

в жизни и предъявляют к социальной компетентности людей прежде не встречавшиеся требования. [35, 43, 38 и др.]

Вместе с тем, до настоящего времени не сложилось окончательного определения содержания социальной компетентности. В психолого-педагогической литературе можно найти разные подходы к характеристике понятия «социальная компетентность». Авторы учебного пособия по межличностному общению [35] на основе анализа работ отечественных и зарубежных исследователей пришли к выводу, что социальная компетентность — это:

- система **знаний** о социальной действительности и себе,
- система сложных социальных **умений** и **навыков** взаимодействия,
- **сценарии** поведения (т.е. определенные шаблоны, согласованных действий) в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру;
- **способность** извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств, действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом».

Критерием социальной компетентности служит результативность взаимодействия, достижение значимых социальных целей в определенных социальных контекстах с использованием соответствующих средств и получением положительного результата. [35]

Социально-компетентный человек в состоянии:

- принимать решение относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований;
- забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность;
- представлять, как следует достигать цели наиболее эффективным образом;
- правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права;
- анализировать область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение;

- представлять, как, с учетом конкретных обстоятельств и времени, вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования;

- отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других. [43]

Структура социальной компетентности.

- *Оперативная социальная компетентность* — знание о социальных институтах и структурах, их представителей в обществе; представление о функционировании социальных групп, современной конъюнктуры, широты и требований современного репертуара ролевого поведения.

- *Вербальная компетентность* — уместность высказываний, учет контекста и подтекста высказывания, отсутствие трудностей в письменной речи, вариативность интерпретации информации, хорошая ориентация в сфере оценочных стереотипов и шаблонов, множественность смыслов употребляемых понятий, метафоричность речи. (*Пример вербальной компетентности*: деятельность переводчика, синхронно переводящего устную речь; от него требуется быстрое и адекватное понимание высказывания и нахождение точного эквивалента в буквальном и контекстном значении слов и понятий. *Пример вербальной некомпетентности*: неуместность использования пословиц, поговорок в новом или несоответствующем социальном контексте).

- *Коммуникативная компетентность* — владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающих его освоенного ролевого репертуара в рамках данной профессии.

- *Социально-психологическая компетентность* — межличностная ориентация: представление о разнообразии социальных ролей и способов взаимодействия; умение решать межличностные проблемы; выработанные сценарии поведения в сложных, конфликтных ситуациях.

• *Эго-компетентность* — важная составляющая социальной компетентности: осознание своей национальной, половой, сословной, групповой принадлежности, знание своих сильных и слабых сторон, своих возможностей и ресурсов, понимание причин своих промахов, ошибок, знание о механизмах саморегуляции и умение ими пользоваться, практические психологические знания о себе, приобретенные в жизненном опыте. Иначе говоря, чем больше человек осознает свои свойства и проблемы, чем адекватнее его знание, тем будет выше его эго-компетентность. [35]

Из изложенного выше видно, что важной частью социальной компетентности является компетентность в общении, межличностном и межгрупповом взаимодействии, коммуникативная компетентность.

Значимость коммуникации, общения в современном мире неуклонно растет. Увеличивается частота, разнообразие, внутренняя насыщенность контактов между людьми.

Коммуникативная компетентность — основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. В некоторых видах деятельности, например, в педагогической — она является одной из ключевых, базовых компетенций.

Фактором интенсификации общения является и научно-технический прогресс. В результате совершенствования средств связи контакты между людьми стали легко и быстро осуществимыми. Используя разного рода гаджеты (айфоны, смартфоны и др.) и мессенджеры (WhatsApp, Viber, Facebook Messenger, Skype, ICQ, Google Hangouts и др.) посредством Интернета в настоящее время практически в *любой* момент и из *любой* точки планеты можно мгновенно связаться с *любым* человеком. В последнее время принято говорить и о цифровой социализации человека.

Однако, влияние технического прогресса на общение противоречиво. Он, с одной стороны, упрощает контакты, а с другой — создает проблемы, которых не было раньше. Например, усиление опосредованности общения приводит к тому, что оно становится поверхностным, принимает суррогатные формы виртуального общения. Современный человек часто нуждается в полноценном глубинном общении, нередко лишён возможно-

сти найти подлинный отклик в другом человеке, удовлетворить аффилиативную¹ потребность.

Важным фактором возрастания значимости общения в современном мире является расширение круга людей, вовлеченных в профессиональную деятельность, органически связанную с общением — руководители разного уровня, преподаватели, врачи, работники сферы услуг и т.п. От уровня компетентности в общении таких специалистов зависит многое. Это и эмоциональная атмосфера на работе, и психологическое здоровье сотрудников, и продуктивность их деятельности.

Значимость общения и коммуникативной компетентности в современном мире связана и с растущей динамикой современной жизни, с ломкой различного рода стереотипов, включая стереотипы, относящиеся к сфере общения. Особенно это актуально в межнациональном и межэтническом, межконфессиональном общении в современных условиях.

1.1.3. Коммуникативная личность, или типы субъектов общения²

Коммуникативная личность — самая главная составляющая личности вообще, ведь коммуникация занимает 80% всего человеческого существования (аудирование — 45%, говорение — 30%, чтение — 16%, письмо — 9%).

Коммуникативный опыт, стратегия и тактика поведения у каждого человека индивидуальны, что позволяет говорить о **коммуникативной личности** как совокупности индивидуальных коммуникативных стратегий и тактик, когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений, сформировавшихся в процессах коммуникации как **коммуникативная компетенция индивида**, его «коммуникативный паспорт»

¹ **Аффилиация** (от англ. affiliation — соединение, связь) — (в психологии) это стремление быть в обществе других людей, потребность человека в создании теплых, эмоционально значимых отношений с другими людьми. (<http://ru.wikipedia.org/wiki/>).

² На основе материалов из: Калашникова Л. В. Модели коммуникативной личности [23].

(И. А. Стернин), визитная карточка (И. Н. Горелов). Коммуникативная личность — содержание, центр и единство коммуникативных актов, направленных на другие коммуникативные личности, **коммуникативный деятель**.

Коммуникативная личность неоднородна, она может включаться в различные дискурсы¹, сохраняя при этом свою **идентичность**. Один и тот же человек может быть студентом, продавцом, покупателем, ребенком, родителем и т.д. Но при этом приемы коммуникативной тактики, например, убеждения или обмана, просьбы или вымогательства — будут сходными в разных ролевых контекстах, но в близких коммуникативных ситуациях. Различаться они будут индивидуальной окрашенностью (ученик-троечник и учитель-троечник).

Коммуникативную личность характеризуют три параметра — **мотивационный, когнитивный и функциональный** (В. П. Конечкая, Р. Димблби и Г. Бертон и др.)

Центральное место в структуре коммуникативной личности занимает **мотивационный параметр**². Он определяется коммуникационными потребностями человека. Если нет потребности, то нет и коммуникации, или она превращается в псевдокоммуникацию, определяемую, скорее всего, психологической потребностью в процессе коммуникации как таковом, а не в передаче сообщения (одиночество, игровая социализация и т.п.). Видимость общения или игру в общение можно наблюдать, например, в chatrooms в интернете.

Когнитивный параметр включает:

- знание коммуникативных кодов,
- умение осуществлять интроспекцию и ауторефлексию, т.е. самонаблюдение и самоосознание,
- метакоммуникативные навыки, способность адекватной оценки когнитивного и коммуникативного пространства пар-

¹ **Дискурс** (в широком смысле) — это коммуникативное действие — речь, диалог, стиль, язык — предомненное через призму знаний о мире, установок, мнений, культурных традиций, исторических фактов и идеологических установок. (Источник: <http://www.press-service.ru/terms/144/>).

² Определить свои мотивационные источники можно ответив на вопросы теста: С. 122—129 данного пособия.

тнера по общению, способность «подстраиваться» под собеседника в процессе коммуникации,

- мифы и предрассудки, стереотипы и верования.

Успешность коммуникации, воздействие на собеседника в значительной мере зависят от совместимости когнитивных характеристик коммуникантов.

Функциональный параметр составляют три характеристики, определяющие коммуникативную компетентность индивида:

- *практическое владение вербальными и невербальными средствами для осуществления коммуникативных функций;*
- *умение варьировать коммуникативные средства в процессе коммуникации при изменениях ситуации и условий общения;*
- *построение дискурса в соответствии с нормами кода и правилами этикета.*

Когнитивный параметр в этой модели является связующим звеном между познавательным опытом и компетенцией коммуникативной личности, его коммуникативной потребностью и конкретной коммуникативной ситуацией.

В зависимости от способа использования своего коммуникативного потенциала, личность может быть отнесена к тому или иному типу: доминантному, недоминантному, мобильному, ригидному¹, интровертному, экстравертному (таблица 2).

Описанные в таблице «чистые» типы субъектов общения достаточно редко встречаются в реальной жизни и больше являются схематизированными образами. Но они помогают лучше разобраться в психологических особенностях человека, с которым мы взаимодействуем, и дают возможность выбрать наиболее оптимальную тактику для общения с ним. Тип собеседника —

¹ **Ригидность** (< лат. rigidus — жесткий, твердый) — это индивидуальная особенность психики, проявляющаяся в заторможенности, замедленности реакций и мышления человека, в трудности отказа человека от однажды принятого решения, способа мышления и действия, в инертности, затрудненной способности человека к изменению ранее намеченной программы действий в изменившихся условиях. Ригидный — негибкий, упорный, неподатливый и т.п. (Источник: <https://psycabi.net/testy/609-test-na-rigidnost-metodika-diagnostics-rigidnosti>).

один из параметров, который должен находиться в поле внимания у коммуникатора. Мы всегда невольно «подстраиваемся» под собеседника в процессе коммуникации, т.е. осуществляем метакоммуникативную функцию. Опытный специалист в области коммуникации должен постоянно сознательно осуществлять эту функцию (направление внимания на код и процесс общения, коррекция его хода).

Интересную классификацию типов общения в социальной группе можно почерпнуть и из теории американского психолога Эрика Берна. [6] Состояния «Я» или его-состояния: «Родитель», «Взрослый» и «Ребенок». По Берну, люди переходят из одного состояния в другое с различной степенью легкости. (Характеристика состояний «Родитель», «Взрослый» и «Ребенок» приведена в таблице 3)

Примеры высказываний, характерных для различных его-состояний.

1. Родитель:

а) *крипический* (заместитель директора учителю: «Когда Вы, наконец, начнете делать нормальные отчеты? Я не могу все время делать за Вас Вашу работу!»);

б) *заботливый* (учитель ученикам: «Не волнуйтесь, сейчас Вы все обязательно вспомните»).

2. **Взрослый:** директор школы учителю: «Вас устраивает такое решение вопроса?»; учитель директору школы: «Я готов предоставить Вам сведения к четвергу!»

3. Ребенок:

а) *приспосабливающийся* (учитель заместителю директора: «А как я должен был составить отчет? Я полностью согласен с Вами!»);

б) *естественный* (учитель ученикам: «Это будет прекраснейшая поездка!»); учитель коллеге: «Ну, старик, ты гений!»).

Есть и другие классификации психологических типов собеседников, например, популярна типология сербско-хорватского психолога Предрага Милича. Однако, на наш взгляд, эту типологию продуктивно можно использовать больше в деловом общении, чем в профессионально-педагогическом.

Продуктивная коммуникация с разными типами субъектов общения

№ п/п	Типы субъектов общения	Основные характеристики типа	Условия продуктивной коммуникации
<i>По степени доминирования в общении</i>			
1.	Доминантный	стремится завладеть инициативой, не любит, когда его перебивают, резок, насмешлив, говорит громче, чем другие; желает оставить впечатление своего превосходства (физического, психического, интеллектуального и т.п.)	дать ему возможность проявить свою доминантность, но в то же время необходимо спойно держаться своей независимой точки зрения (мнения) по какому-либо вопросу и ни в коем случае не пользоваться его же приемами, лучше принять стратегию «речевого изматывания» (вступать в речь через паузу, быстро формулировать свою позицию, вопросы, просьбы, использовать «накопительную тактику»)
2.	Недоминантный	деликатен, тактичен, предупредителен, чуток и даже угодлив по отношению к доминантному партнеру; уступчив и часто легко теряется при психологическом давлении на него; легко может дать сбить себя с толку и прийти к выводу о своей неправоте, даже если он обладает большими, чем собеседник, знаниями; ссоры и конфликты тяготеют такого человека, поэтому он старается их избежать	спокойное и доброжелательное обсуждение проблемы; поощрение, поощрение и поддержка (не обязательно словесная, достаточно даже интонации, взгляда, мимики, жеста), похвала, укрепление его уверенности в своих силах, самостоятельности и чувства ответственности

№ п/п	Типы субъектов общения	Основные характеристики типа	Условия продуктивной коммуникации
<i>По реакции на ситуацию и партнера по общению</i>			
3.	Мобильный	легко входит в разговор, переходит с темы на тему, говорит много, интересно и с удовольствием, не теряется в незнакомой ситуации общения	общение с ним начать с определенной «подстройки» под его темп и ритм, постепенно замедляя скорость и мягко перенаправляя обсуждение какой-либо проблемы в нужное русло, при необходимости вернуться к началу рассмотрения проблемы; в процессе общения следует иногда — в собственных интересах — возвращать его к нужной теме
4.	Ригидный	испытывает трудности на контакту-становившейся фазе общения, затем четок и логичен. В общении основатель, слушает партнера внимательно, реагирует вдумчиво, объясняет свои мысли подробно, стремится наиболее точно и доступно передать смысл высказывания. После завершения общения такой человек еще достаточно долго будет «продумывать» в сознании все детали беседы, прожигивать нюансы и т.п.	в общении с ним использовать стратегию «разотрешения» партнера (вступительная часть «о погоде», фатическое ¹ общение). Не нужно подгонять или торопить его без крайней необходимости, так как это может лишь усугубить расхождения во взглядах и привести к конфликту и противостоянию

1 **Фатическое общение** (англ. phatic — фатический, похожительно оцениваемый на эмоциональном уровне безотносительно содержания) — общение с целью поддержать контакт (интимно-дружеские и интимно-семейные разговоры, застольные и салонные беседы на бытовые, общественные, этические и др. темы). Благодаря характерному для коммуникантов мотиву «достижения согласия» (А. А. Леонтьев) резкое поведение получают фатическую (контактоустанавливающую, контактоподдерживающую и контактоконтролирующую) модальность, которая создает особую — лично-доверительную — обстановку и максимально приближает к личности говорящего. (Источник: <https://vocabulary.ru/termin/obschenie-faticheskoe.html>).

№ п/п	Типы субъектов общения	Основные характеристики типа	Условия продуктивной коммуникации
<i>По направленности субъекта общения</i>			
5.	Интроверт	не склонен к внешним контактам, общению. Для него гораздо важнее и проче процесс саморефлексии (самопогруженности, самоанализа). В общении не стремится владеть инициативой, отдает ее, застенчив и скром, скован в неожиданной ситуации общения. Не выносит поверхностного общения, ему в тягость общепринятый ничто не значащий обмен словесными знаками внимания и т.п.	в общении с таким человеком следует быть особенно корректным и внимательным, тщательно подбирать каждое слово, постоянно осущестлять фатическую функцию в вербальной и невербальной форме, не перебивать
6.	Экстраверт	направлен на собеседника, партнера и т.п., коммуникабелен и ждет такой же коммуникабельности от других, подосознательно ожидает интереса и внимания к своей личности. В общении достаточно участвовал и дружелюбен, но чаще всего эти проявления поверхностны и недлительны	общение с такими людьми, как правило, не представляет сложности

Таблица 3

Характеристики состояний «Родитель», «Взрослый», «Дитя»

Назидательный, самоуверенно-агрессивный	Пристройка «сверху»	РОДИТЕЛЬ	«Надо»	Учит, направляет, оценивает, осуждает, опекает
Рациональный, корректный, сдержанный	Пристройка «рядом»	ВЗРОСЛЫЙ	«Хочу, потому что надо»	Трезво оценивает, логически мыслит, владеет собой
Эмоциональный, неуверенный, подчиняемый	Пристройка «снизу»	ДИТЯ	«Хочу»	Капризничает, упрямится, творит, протестует

1.2. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

1.2.1. Труд учителя с позиции компетентного подхода

Педагогическая компетентность — профессиональная (специальная) компетентность учителя, воспитателя. Анализ труда учителя с позиции компетентного подхода был дан А. К. Марковой. Согласно её точки зрения, педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность — это три основные стороны труда учителя. Они характеризуют *процесс труда* учителя. При этом «личность учителя является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении. <...> Педагогическая деятельность — это «технология» труда учителя, педагогическое общение — климат и атмосфера этого труда, а личность педагога — ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя. Профессиональная компетентность предполагает сформированность в труде учителя всех этих сторон». [40]

Труд учителя определяется и его *результатами* — изменениями в уровне обученности (и обучаемости), воспитанности (и воспитуемости) школьников, изменениями в интеллектуальной и личностной сфере обучаемых.

Таким образом, А. К. Марковой было выделено пять блоков в характеристике труда учителя (рис. 1.) Для характеристики каждого блока были использованы четыре составляющие:

- профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические **знания**;
- профессиональные (объективно необходимые) педагогические **умения**;
- профессиональные психологические **позиции**, установки учителя, требуемые от него профессией;
- **личностные особенности**, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

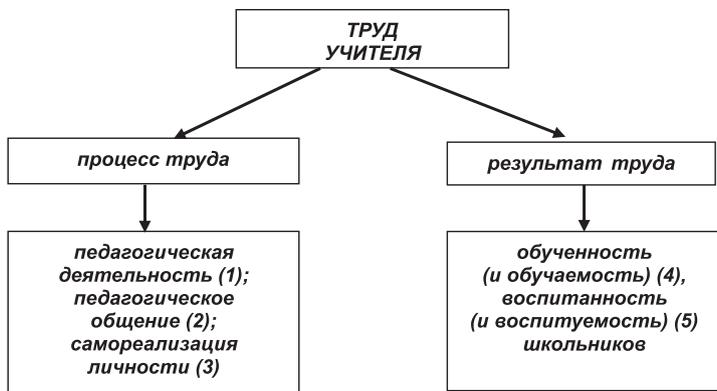


Рис. 1. Характеристика труда учителя (по А. К. Марковой)

В более поздней работе [41] А. К. Маркова выделяла *специальную, социальную, личностную и индивидуальные* виды профессиональной компетентности.

Согласно Л. М. Митиной, «... понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Или, иными словами, <...> гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения. Данное определение дает возможность представить в структуре педагогической компетентности учителя **две подструктуры: деятельностьную** (знания, умения, навыки и спо-

собы осуществления педагогической деятельности) и **коммуникативную** (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения)». [45]

При характеристике труда учителя большинством авторов [16, 39, 55, 56, 57 и др.] признается, что основными компонентами психолого-педагогической компетентности выступают *психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогические умения, профессионально значимые личностные качества*.

Психолого-педагогическая грамотность — это *общепрофессиональные знания*, среди которых особое место занимают:

- **дифференциально-психологические знания** — знания об особенностях усвоения учебного материала детьми в соответствии с *индивидуальными и возрастными* характеристиками;
- **социально-психологические знания** — знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности группы и отдельного ее члена, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения,
- **аутопсихологические знания** — знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах.

Профессиональные *психолого-педагогические умения* связаны с использованием учителем своих знаний в организации взаимодействия с субъектами образовательного процесса (учениками, их родителями, другими учителями, школьной администрацией), в самостоятельном решении педагогических проблем. Они позволяют учителю создавать и поддерживать контакт с воспитанниками, выбрать для этого адекватные способы общения для достижения тех или иных целей педагогической деятельности. Выбор способов общения учителю необходимо уметь соотносить со своими личностными качествами (индивидуальный стиль общения) и возрастными и индивидуальными особенностями учащихся. Только при таком условии организация взаимодействия, решение педагогических проблем будут способствовать личностному развитию ученика. Профессионально компетентная деятельность учителя возможна лишь при наличии определенных *личностных качеств*. К профессионально значимым качествам учителя психологи (Н. В. Кузьмина,

А. К. Маркова, М. И. Лукьянова, Е. Р. Горелова и др.) относят рефлексивность, гибкость, эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональную привлекательность, умеренную экстра- и интровертированность, доминирование в структуре общей эмоциональной направленности личности альтруистической, практической¹, эстетической, коммуникативной направленности, наблюдательность, креативность², интеллектуальную активность, критичность, высокий эмоционально-волевой тонус, фрустрационную толерантность³ и некоторые другие психологические особенности личности. Отдельно необходимо выделить профессионально-значимые коммуникативные качества — внимательность, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность и другие качества.

По мнению психологов, изучавших профессиональную деятельность и личность учителя, **нежелательными для педагога** являются следующие **качества** — доминирование в структуре эмоциональной направленности личности романтической направленности в сочетании с выраженной гедонистической⁴ эмоциональной направленностью, чрезмерно выраженные либо экстра-, либо интровертированность, эмоциональная нестабильность личности; низкая, неадекватная, неустойчивая самооценка профессионально значимых качеств личности; стремление к избеганию неудачи в профессиональной сфере; склонность

¹ **Практические эмоции** (от греч. *praxis* — действие) вызываются деятельностью, ее успешностью или неуспешностью. (<http://vsetesti.ru/330/>).

² **Креативность** (от англ. *create* — создавать, творить) — творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одарённости в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем. (<http://ru.wikipedia.org/wiki/>).

³ **Фрустрационная толерантность** — устойчивость психики индивида к воздействию тяжелых неблагоприятных стимулов, способность психологически, эмоционально переносить жизненные трудности без срывов и психических сдвигов. (<http://vocabulary.ru/dictionary/976/word/frustracionaja-tolerantnost>).

⁴ **Гедонизм** (др.-греч. *ἡδονή* — «наслаждение», «удовольствие») — этическое учение, согласно которому удовольствие является высшим благом и целью жизни (<http://ru.wikipedia.org/wiki/>).

к негативным психическим состояниям фрустрации¹, тревожности, агрессивности, ригидности².

На практике к педагогической деятельности, ввиду массовости профессии, допускают всех, кто не имеет **безусловных противопоказаний**, к которым относят низкий интеллектуальный и моральный уровень, острую недоброжелательность по отношению к детям, серьезные дефекты речи, хронические болезни гортани, легких, некомпенсируемые дефекты зрения и слуха. Считается, что при наличии глубокого интереса и устойчивой расположенности к детям, склонности к педагогической деятельности, большой целеустремленности и настойчивости молодые люди даже при отсутствии проявлений педагогических способностей (например, при поступлении в педвуз) могут в дальнейшем оказаться вполне пригодными к педагогической деятельности и даже весьма способными в этой области. Пригодность к педагогической деятельности рассматривается как динамическое образование, как нечто формирующееся и развивающееся. При этом формирование и развитие профессионально значимых качеств у будущих учителей, или молодых специалистов, не может, по нашему мнению, быть успешным без квалифицированного психолого-педагогического сопровождения.

1.2.2. Сущность и содержание коммуникативной компетентности учителя

Понимание учителем закономерностей функционирования социально-психологических общностей служит основанием для выработки эффективных методов обучения и воспитания школьников. Если учитель не готов гибко управлять процессом

¹ **Фрустрация** (лат. *frustratio* — «обман», «неудача», «тщетное ожидание», «расстройство замыслов») — психическое состояние, возникающее в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей, или, проще говоря, в ситуации несоответствия желаний имеющимся возможностям (<http://ru.wikipedia.org/wiki/>).

² **Ригидность** (лат. *rigidus* — жёсткий, твёрдый) — жёсткость, твёрдость, упругость, неэластичность. В психологии — неготовность к изменениям программы действия в соответствии с новыми ситуационными требованиями (<http://ru.wikipedia.org/wiki/>).

взаимодействия в образовательной деятельности, применять коммуникативные технологии, содействовать взаимопониманию, то реализация личностно ориентированных образовательных технологий невозможна.

Степень коммуникативной компетентности учителя влияет на благоприятный морально-психологический климат, гуманизм и демократизм общения, результативность контактов, эффективность общения с точки зрения решения проблем, удовлетворенность учителя и учащихся своим трудом. [77]

Коммуникативная компетентность учителя — это сложный феномен. Нужно различать разные виды и уровни коммуникативных компетенций: универсальные (базовые, надпрофессиональные) коммуникативные компетенции (1), общие профессиональные (2) и специальные профессиональные (3) коммуникативные компетенции. [13, 14, 23, 24, 77 и др.]

Владение **универсальными коммуникативными компетенциями** важно для каждого человека, независимо от социального статуса, профессии, интересов. Эти компетенции были перечислены выше, когда рассматривался вопрос о месте и роли коммуникативной компетентности в структуре социальной компетентности человека. Их формирование начинается в детстве (в семье, в школе), а развитие и совершенствование происходит на протяжении всей жизни. Вкратце перечислим надпрофессиональные коммуникативные компетенции: способность к устному и письменному общению на родном языке, умение строить общение в соответствии с языковыми и речевыми нормами, умение правильно (успешно и эффективно) взаимодействовать с людьми и коллективами, способность к эмпатии, способность к самоконтролю и др.

Любой специалист, осуществляющий деятельность в сфере образования, должен обладать **общепрофессиональными коммуникативными компетенциями**. Компетенции этого уровня, главным образом, осваиваются в период обучения в вузе или колледже и совершенствуются в практической профессиональной педагогической деятельности. К ним относятся умения:

- письменно и устно общаться в деловой сфере;
- вести деловые переговоры;
- строить общение в соответствии с деловым этикетом;

- выстраивать отношения с членами коллектива;
- строить конструктивное межличностное взаимодействие с коллегами, с руководством и подчинёнными (партнёрское общение);
- предотвращать и разрешать конфликты;
- моделировать и регулировать своё поведение и поведение собеседника в различных деловых ситуациях;
- принимать решения, анализировать, формулировать, обсуждать и разрешать проблемы;
- слушать и слышать собеседника и некоторые другие умения. [77]

Специальные профессиональные коммуникативные компетенции учителя представляют собой синтез компетенций, необходимых для целенаправленного взаимодействия в конкретной деятельности среде.

В основе педагогической профессии лежат субъект-субъектные отношения. Отношения учителя с другими субъектами образовательного процесса, в том числе отношения «учитель — ученик», имеют социально-психологическую природу.

Отношения (взаимодействие, сотрудничество) учителя и ученика (ребенка и взрослого) могут быть выстроены по-разному. Более того, как показали исследования отечественных психологов, с разными видами взаимодействия учителя и ученика связаны разные стороны образовательного процесса в школе, разные проблемы обучения и воспитания школьников, их личностного развития и психологического здоровья. [85]

Причиной возникновения школьных неврозов, например, часто является отсутствие в условиях школьного обучения непосредственно-эмоционального отношения ребенка с взрослым, безусловно принимающим ребенка в самоценности его уникального существования. Предметно-действенное сотрудничество ребенка с действующим взрослым лежит в основе достаточно быстрого продвижения школьника в усвоении целого ряда важных учебных навыков. Использование игрового сотрудничества группы детей с идеальным взрослым можно рассматривать как одно из важных условий оптимизации образовательного процесса в школе. (Эти аспекты сотрудничества

ребенка со взрослым будут рассмотрены далее. (См. с. 37—50 настоящего пособия.)

Однако, ведущей формой отношений между учителем и учеником являются учебные отношения. Только такие отношения придают учебной активности ребенка предметный (с психологической точки зрения) характер, только при установлении таких отношений с учителем ребенок становится субъектом учебной деятельности — учеником в полном смысле этого слова. Поступающий в школу ребенок открыт к освоению учебных отношений с учителем.

Согласно Д. Б. Эльконину [91, 92] учебная деятельность *является общественной*:

- *по своему содержанию* (т.к. в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством);
- *по своему смыслу* (является общественно значимой и общественно оцениваемой);
- *по форме своего осуществления* (осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами).

Ученик, как субъект учебной деятельности, учебных отношений учится у взрослого: познает/осваивает и законы природы, и законы, регулирующие социальные отношения. При организации учения школьника как деятельности предметный и социальный миры осваиваются в единстве. Основа этого единства — субъектность учебной деятельности, выстраивание учебных отношений.

Субъектная активность ученика (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы извне. Главным в становлении и развитии познавательной активности ученика, как показано сторонниками концепции развивающего образования, является организованное обучение. Выстраивание учебных отношений с учениками (обучающимися) — задача учителей (преподавателей) любого звена общего и профессионального образования. Для того, чтобы учение школьника стало предметной деятельностью, учителю с первых дней пребывания ребенка в школе нужно выстраивать с ним учебные отношения. К сожалению, именно к этому учителя часто не готовы. Поэтому, например, при наборе детей в первые классы начальной школы важно

определять не столько готовность ребенка к обучению в школе, сколько готовность школы/учителей обучать детей с разными индивидуально-психологическими особенностями. [86] Если в учении ребенок поставлен в позицию объекта воздействия, то проявляет вынужденную активность и является учеником (обучающимся) только номинально. Процесс и результаты учения школьников (обучающихся) в этом случае становятся отчужденными по отношению к ним.

Например, во многом отсутствие учебных отношений, на наш взгляд, осложняет взаимодействие «учитель-ученик» на этапе подготовки к государственной итоговой аттестации (ГИА). Вне учебных отношений при подготовке выпускников к экзаменам учителя (и репетиторы) придерживаются стратегии натаскивания. При этой стратегии возможности реализации педагогических условий, которые обеспечивают эффективность подготовки к ОГЭ/ЕГЭ (такие, как интегративность, личностная ориентированность, деятельностная ориентированность, технологичность, диалогичность, рефлексивность), сильно ограничиваются. [62]

Только при выстраивании учебных отношений ученик осваивает все компоненты учения как деятельности, у него формируется умение учиться (осваиваются универсальные учебные действия). Умение учиться рассматривается как одна из базовых компетенций школьника. [22, 81 и др.] Формирование универсальных учебных умений (действий) во многом определяет предметность деятельности как учителя, так и ученика, предметность их взаимодействия, их отношений.

Профессионально компетентная педагогическая деятельность, выстраивание продуктивного взаимодействия в образовательной деятельности основывается во многом на коммуникативной компетентности учителя.

1.2.3. Учитель и ученик: непосредственно-эмоциональное, предметно-деловое, игровое и учебное сотрудничество

Перемены, происходящие в современном обществе, нашли отражение в изменении образовательного пространства, определении целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы, разработке

образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования. [78, 79, 80]

Методологической основой разработки образовательных стандартов являются работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина и других отечественных психологов и педагогов.

В образовательных стандартах определены требования к результатам социального, личностного, познавательного и коммуникативного развития учащихся.

Разработчики стандартов, указывая на преемственность начального и среднего образования, отмечают необходимость формирования уже с младшего школьного возраста «нового уровня развития мотивов учения (А. К. Маркова, И. В. Дубровина, К. Н. Поливанова), способности к целеполаганию и смыслообразованию в учебной деятельности (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), компетентности в учебном сотрудничестве (Г. А. Цукерман)» [22, 81]

«Учебное сотрудничество в отношениях с учителем строится как дифференциация репродуктивных и творческих учебных ситуаций, а в отношениях со сверстниками — как различение своих способов действий и способов действий сверстников, их координация, умение адекватно и дифференцированно оценивать себя.

Показателями эффективного учебного сотрудничества являются:

- **децентрация** как способность строить свое действие с учетом действий партнера, понимать относительность мнений, обнаруживать разницу эмоциональных состояний участников;

- **инициативность** как способность добывать недостающую информацию с помощью вопросов, готовность предложить партнеру план общих действий;

- **способность интеллектуализировать конфликт**, решать его рационально, проявляя самокритичность и доброжелательность в оценке партнера». [81, с. 24]

Проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы) активно и всесторонне разрабатывается в нашей стране и за рубежом (Х. Й. Лийметс, В. Дойз, С. Г. Якобсон, Г. Г. Кравцов, А. В. Петровский, Т. А. Матис, Л. И. Айдарова, В. П. Панюшкин, В. Я. Ляудис, Г. А. Цукерман, В. В. Рубцов, А. И. Донцов, Д. И. Фельдштейн, И. Ломпшер, А. К. Маркова и другие).

Большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса (фронтальная, индивидуальная, соперничество, сотрудничество) свидетельствует о положительном влиянии специально организованного учебного процесса в форме сотрудничества на деятельность его участников. Это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи (Г. С. Костюк и др.), лучше усваивается новый материал (В. А. Кольцова и др.). В работах Х. И. Лийметса, например, было показано активизирующее и мотивирующее влияние групповой работы учеников на повышение уровня их коммуникативных умений. [37]

Г. А. Цукерман в своих работах вычленяет ведущие линии сотрудничества в каждом возрасте. Для выделения наиболее общих форм сотрудничества детей и взрослых она опирается на периодизацию психического развития ребенка, построенную Д. Б. Элькониным. [91, с. 60—77]

Основанием этой периодизации служит представление о закономерной смене **деятельностей, ведущих за собой развитие** ребенка каждого возраста; деятельностей, определяющих формирование основных психических новообразований каждой ступени развития. Так как в своей генетически исходной форме всякая деятельность ребенка не индивидуальна, распределена между ребенком и взрослым, то характер совместности, тип сотрудничества, специфичный для каждой ведущей деятельности, может быть рассмотрен как **ведущий тип сотрудничества каждого возраста**. [85]

Таблица ведущих форм сотрудничества ребенка и взрослого наглядно демонстрирует, что «**в норме ни одна** из освоенных ребенком форм сотрудничества не умирает с окончанием **собственного возраста**, породив то или иное психическое новообразование. Более того, она даже не перестраивается в новой системе отношении ребенка и взрослого в нечто качественно иное, неузнаваемое¹. Раз появившись, та или иная форма

¹ Разумеется, каждое новое психическое образование, в том числе и форма сотрудничества, которой овладел ребенок, не может не влиять на новообразования предыдущих этапов развития. Рождение новых форм сотрудничества вооружает ребенка новыми техниками инициации всех предыдущих форм общения (Г. А. Цукерман).

сотрудничества должна жить, пока жив ее носитель; она имеет свою собственную территорию и собственный инструментарий (свои мотивы, задачи, предмет, средства, операторику). Если этого не происходит, если одна из форм сотрудничества не складывается или гибнет, то это неизбежно приводит к определенной ущербности психики. Тяжелее всего — потерей базисного доверия к себе и к людям — человек расплачивается за утрату или оскудение непосредственно-эмоциональной, самой древней, базальной формы связи с людьми. Но не менее травматичны и другие увечья в живом теле сотрудничества. Так, о человеке, не овладевшем предметно-манипулятивным сотрудничеством (а совершенствование этой линии длится на протяжении всего детства и юности — вплоть до овладения профессиональным мастерством), говорят, что у него «обе руки — левые», ибо приобретение любой ручной умелости дается ему с трудом. Человек, не научившийся или разучившийся играть, страдает бедностью воображения. А несформированность учебного сотрудничества ведет к неумению учиться, то есть всю оставшуюся жизнь совершенствоваться в сфере мышления и деятельности». [85, с. 10]

Таблица 4

Возрастная периодизация ведущих и не умирующих форм сотрудничества ребенка со взрослым (по Цукерман Г.А.)

Учебное сотрудничество группы детей с идеальным взрослым как носителем общих способов поисков решений				
Игровое сотрудничество группы детей с идеальным взрослым как носителем смыслов социальных отношений				
Предметно-деловое сотрудничество ребенка с образцовым взрослым как носителем норм и правил предметных действий				
Непосредственно-эмоциональное общение ребенка с любящим взрослым как универсальным источником безусловного принятия ребенка в самоценности его уникального существования				
Младенчество	Раннее детство	Дошкольное детство	Младший школьный возраст	Отрочество

Ребенок приходит в школу имея опыт доучебных форм сотрудничества со взрослым, и учитель не может выстраивать новые учебные формы взаимоотношений с ним без учета этого опыта.

Основные дошкольные формы общения со взрослыми ребенок демонстрирует с первых дней пребывания в школе. «Младенческие способы установления **непосредственно-эмоциональных** отношений со взрослыми видны в классе наиболее отчетливо. Напряженный, долгий взгляд глаза в глаза, следование взором за учителем, стремление к телесному контакту (коснуться одежды, прильнуть, приласкаться), двигательное, голосовое оживление, готовность расплыться в улыбке при появлении учителя — все это проявления в новой форме знаменитого «комплекса оживления» — первой формы инициативного общения со взрослым». [85, с. 12—13] Учитель не сможет начать успешное построение учебного сотрудничества «... без опоры на детскую доверчивость, открытость для любого любящего общения, некритичное принятие взрослого (с какими угодно учебными программами) как универсального источника заботы, доброжелательности и защиты в новом, неведомом школьном мире. И если взрослый пресекает и не поддерживает эти непосредственно-эмоциональные формы общения с детьми, постепенно вводя их в социально одобряемые рамки школьного этикета, то ученики за учительскую холодность, деловую отстраненность, дистантное общение расплачиваются школьными неврозами (ибо невроз — это не что иное, как болезнь отношений)». [85, с. 13]

В школе достаточно развернуто представлена предметно-действенная (предметно-деловая) форма сотрудничества. Содержание начального обучения (не полностью совпадающее с содержанием учебной деятельности!) предполагает освоение массы предметных действий. Способом предметно-действенного сотрудничества ребенка и взрослого является имитация, действие по образцу. Формула этого типа сотрудничества: «Делай вместе со мной. А теперь делай сам, но так же, как я». Если для годовалого малыша возможна только пластически-телесная имитация в условиях полной погруженности детского действия в образцовое действие взрослого (механизмы подробно

описаны А. И. Мещеряковым), то ребенок 6—7 лет уже способен к отсроченной имитации с опорой на речь, символы, умственные образы. Основной способ овладения новыми предметными действиями в дошкольном возрасте — действие по образцу. При этом сохраняется главная особенность предметно-действенного сотрудничества — относительно глобальный, синкретический (слитный, нерасчлененный) характер воспроизведения образца. Для ребенка, только что севшего за парту, еще ничего не успело измениться: освоенное в предметно-действенном сотрудничестве со взрослыми умение действовать по образцу не включает пока умения анализировать сам образец, выделять его существенные свойства и отбрасывать, не воспроизводить несущественное. Пришедший в школу ребенок, уже владеющий этой формой сотрудничества со взрослым, сразу же начинает демонстрировать учителю свою способность и готовность имитировать любые образцы. Именно это позволяет взрослому начать обучение любым навыкам, в том числе и навыкам чтения, письма, счета. [85, с. 13—14]

Тенденция сохранять предметно-действенное (предметно-деловое) сотрудничество как ведущей формы взаимодействия в образовательной деятельности, которая иногда проявляется в современной школе (и не только в начальных классах), не позволяет реализовать требования ФГОС.

Способность и готовность ребенка разворачивать **игровые формы сотрудничества** на уроке нередко оценивают негативно: «Он играет, а не работает». Но нужно помнить, что игра как освоенная детьми форма моделирования отношений взрослых [63] помогает маленькому школьнику быстро освоить отношения «ученик-учитель» — нормы и правила школьного общения ребенка со взрослым (как сидеть, как вставать, как держать голову, руку, тетрадь, куда смотреть, когда, как и о чем говорить). В период адаптации к школе она для ребенка — огромная и (пока еще) увлекательная игра с трудными, но интересными правилами, с такой (пока еще) соблазнительной ролью «хорошего ученика». Именно это является нормой для первых дней пребывания в школе. Но пройдет некоторое время, и ребенок разберется, что правило «дважды два — четыре» и правило «если

хочешь говорить на уроке, подними руку» имеют совершенно разную природу и только одно из них относится к роли ученика. А эту роль можно играть, а можно и не играть. [85, с. 14—15]

Игра является «школой произвольности», помогающей ребенку относительно быстро и безболезненно освоить этикет поведения «хорошего ученика» на уроке, ее по праву называют «школой воображения» и «школой сотрудничества». (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Г. А. Цукерман и др.) Эти особенности игры используются в современной педагогике. В настоящее время отмечается тенденция появления в системе образования новых специальностей — игромастер¹, игропедагог².

Г. А. Цукерман подчеркивает, что «без всех трех дошкольных линий сотрудничества общая школьная жизнь, совместная работа детей и учителя не может начаться благополучно. Опираясь на дошкольный опыт сотрудничества маленьких школьников, на их энергичную готовность к сотрудничеству, инициативность в построении эмоциональных, предметно-действенных и игровых отношений со взрослым, учитель может сразу строить такую общность, где и он и дети, чувствуют себя комфортно и в которой может возникнуть (но может и не возникнуть!) учебная деятельность — ведущее условие развития младших школьников». [85, с. 15—16]

¹ Игромастер — специалист по разработке и организации обучающих игр (деловых, исторических, фантастических и пр.), сопровождению игр с использованием симуляторов. Образовательный потенциал игр исследовался в развитых странах с начала нулевых (в 2001 году MIT и Microsoft запустили совместный проект Games-to-Teach), а в последние годы геймификация (применение игровых механик в неигровых процессах) стала заметным трендом. В 2013 году на образовательном портале Coursea появился курс «Компьютерные игры и обучение», а Нью-Йоркский университет даже предлагает магистерскую программу для игромастеров. В России направление обучающих игр поддерживается Всероссийской ассоциацией по играм в образовании. [38, с. 176]

² Игропедагог — специалист, который создает образовательные программы на основе игровых методик, выступает игровым персонажем. В школах будет замещать традиционного учителя. В России традиционно существуют развитые традиции игропедагогтики в школах. И проникновение игр в школы сейчас в основном ограничено нормативно-правовой базой. [38, с. 179]

Но нужно предостеречь и от той опасности, которая может поджидать учителя, если он будет выстраивать отношения с учениками на основе доучебных форм сотрудничества ребенка и взрослого.

Как изменяется, искажается, перерождается, выхолащивается понятийное содержание учебной деятельности, если оно осваивается только в доучебных, дошкольных формах? Об этом доступно написано в работах Г. А. Цукерман. [84, 85]

В непосредственно-эмоциональном общении выхолащивается всякая предметность совместного действия. Характерные черты ученика — «школьного младенца», который в общении с учителем разворачивает исключительно эмоциональные формы взаимодействия:

- упивается личным вниманием учителя,
- единственным содержанием урока считает адресованные ему похвалы и знаки симпатии,
- стремится продлить телесный контакт с учителем, удерживать его около себя,
- для этого охотно и простодушно демонстрирует свою беспомощность,
- лаской, слезами и прочими эмоциональными средствами добивается гиперопеки, интеллектуального «кормления с ложечки».

Если же учитель не позволяет ребенку полностью завладеть вниманием, то «школьный младенец» сразу выпадает из учебной ситуации, перестает выполнять учебные задания и очень быстро оказывается неуспевающим. Такой ученик может начать использовать демонстративно-аффективные средства привлечения внимания учителя и тогда он переходит в категорию «недисциплинированных».

В игровом сотрудничестве выхолащивается деловая результативность действия. Это связано с тем, что цели игрового действия лежат в самом процессе «играния». Школьники, которые в любой ситуации разворачивают чисто игровое сотрудничество, либо «уходят от деятельности» (термин введенный в психологический обиход Л. А. Венгером), переводя игры в план воображения и полностью «отключаются» от урока, либо

активно, открыто играют всем, что приходит ребенку на ум, попадаете под руку или на глаза (игровое манипулирование). «Игрун, вспомнив о яблоке, немедленно начинает его есть во время урока, слушая рассказ учителя про жуков, жужжит и ползает под партами... За такое поведение его, конечно, «влетает» от учителя. Тогда возможны два варианта дальнейшего развития событий:

- либо ребенок переводит игру в план воображения, уходит от деятельности, перестает слушать и слышать и становится неуспевающим,

- либо, потеряв доверие и интерес к учителю, который не вступает с ним в игровые отношения, перестает слушаться и становится «недисциплинированным». [85, с. 16—17]

Известный специалист в области детской игры Е. О. Смирнова в своих работах предупреждает, что «...узко дидактическое значение игры весьма ограничено. Игра как таковая — далеко не лучшее средство обучения. Конечно же, можно (как это обычно делается) использовать игру в дидактических целях, но при этом ее главные, специфические функции, ее фундаментальный вклад в детское развитие отходят на второй план или совсем вытесняются». [70] Следует учитывать это предупреждение при организации обучения игровыми средствами.

Ребенку, который в любой ситуации разворачивает лишь **предметно-действенное сотрудничество**, т.е. стремится как можно точнее воспроизвести учительские образцы, **не** грозит опасность оказаться в категории «недисциплинированных». Тотально неуспевающим он тоже не станет, ибо все репродуктивное содержание образовательных программ такой ученик освоит. Трудности возникнут у него только в собственно учебных ситуациях — в ситуациях поиска отсутствующего, нового, еще неизвестного способа действия, когда копирование теряет смысл. Обучение, направленное на реализацию требований ФГОС, предполагает построение образовательной деятельности на основе собственно учебных ситуаций. А ученик, предпочитающий предметно-действенное сотрудничество, будет склонен учебную задачу переформулировать в задачу конкретно-практическую. [12, 84, 85 и др.] Умения и навыки у него будут

формироваться, но применять он их сможет только в типовых, «отработанных» ситуациях. Усвоение понятий будет отличаться вербализмом и нереклексивностью: обучающийся весьма смутно будет представлять границы их применения, различать границы собственных знаний, с трудом отличить известное от неизвестного, путать «учил» и «выучил». Иными словами — у него не складывается способность к определяющей рефлексии; его мышление останется рассудочным, классифицирующим. (Заметим, что это те новообразования, как утверждает в отечественной возрастной психологии, которые должны сформироваться в младшем школьном возрасте.) Итак, **в предметно-действенном сотрудничестве из содержания научных понятий выхолащивается рефлексия**, научные знания приобретают формальный характер.

Если учитель приглашает таких обучающихся к совместной учебной деятельности, то они отвечают ему только так, как умеют — неучебным образом. При этом предлагаемое обучающимся понятийное содержание неминуемо выхолащивается, учебная задача подменяется. Следовательно, вводить **понятийное содержание невозможно, не строя** при этом специальные **учебные формы сотрудничества** детей и взрослых по поводу этого содержания.

Если образовательную деятельность строить, основываясь только на рассмотренные выше формы сотрудничества, то выполнить требования стандартов общего образования (и начального, и основного, и среднего) к личностным, метапредметным и предметным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу общего образования, очень сложно, скорее — не возможно.

Метапредметные образовательные результаты по ФГОС, как известно, включают освоенные обучающимися *универсальные учебные действия* (познавательные, регулятивные и коммуникативные), которые обеспечивают овладение обучающимися ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и *межпредметные понятия*. [78, 79, 80]

Учебные отношения детей с миром взрослых, с культурой должны появиться для того, чтобы, опираясь на достижения

предыдущих этапов развития, преодолеть их ограниченность, не дать развиваться их слабым сторонам:

- чтобы младенческая доверчивость ребенка не переросла в некритичность как свойство мышления и личности;
- чтобы способность и склонность к подражанию не переродилась в исполнительскую репродуктивность, отказ от самостоятельности, склонность действовать по готовой инструкции;
- чтобы ребенок начал осваивать учебную позицию (свое место и назначение в реальных, а не игровых отношениях с учителем) раньше, чем он пресытится ролью «хорошего ученика» и потянется играть «в другие игры».

Определяя учебное сотрудничество, его можно рассматривать с двух позиций. *Первая позиция:* учебное сотрудничество — это подсобный инструмент развития психики, внешняя опора, необходимая до тех пор, пока в совместной с учителем учебной деятельности ребенок приобретет способность самостоятельно, без помощи взрослого оперировать научными понятиями, ставить и решать задачи, требующие теоретического мышления, разбираться в новых областях знаний. *Другая позиция:* учебное сотрудничество — важная часть психического развития, ценная способность, необходимая человеку в любую эпоху его взрослой жизни.

Таблица 5

Сравнительная характеристика учебных отношений и отношений соисполнительства (по Г. А. Цукерман)

Характеристики	Отношения (взаимодействие) учителя и ученика	
	учебные	исполнительские
Сущность отношений	Ученик (не без помощи взрослого), поняв, чего он не знает и не умеет делать сам, активно включает учителя в собственную учебную работу, учится у взрослого.	Отношения основаны на одностороннем подражании. Учитель выступает как носитель совершенных образцов, а ученик — как более или менее успешный имитатор действий взрослого
Предмет отношений	Граница между детским знанием и незнанием, умением и неумением	Навыки

Характеристики	Отношения (взаимодействие) учителя и ученика	
	учебные	исполнительские
Механизм взаимодействия	Определяющая рефлексия, формула которой: «Я знаю, что я это знаю (умею). Я понимаю, что я это не понимаю».	Имитация (подражание), формула которой: «Я делаю вслед за учителем. Я делаю сам как учитель».
Субъектность отношений	Ученик является субъектом учебной деятельности, учебных отношений	Ученик является объектом педагогических воздействий, обучаемым.
Освоение компонентов учебной деятельности	Ученик осваивает все компоненты учения как деятельности, формируется умение учиться	Обучаемый может освоить исполнительскую (операционно-техническую) часть учебной деятельности, но не способен освоить рефлексивные, ориентировочные компоненты учебной деятельности (или овладевает с огромным трудом). Целеполагание, контроль, оценка остаются жестко закрепленными за взрослым

И. А. Зимняя отмечает, что учебное сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим четырем линиям:

- 1) «учитель — ученик (ученики)»,
- 2) «ученик — ученик»: в парах (диадах), тройках (триадах), четверках (например, в сингапурской системе образовательных структур),
- 3) общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе, например, в языковой группе, в целом классе,
- 4) «учитель — учительский коллектив» (например, кураторская методика, коучинг учителей и др.).

Г. А. Цукерман добавляет еще одну важную генетически производную от всех других линий — сотрудничество ученика «с самим собой».

Анализируя в целом специфику учебного сотрудничества с разными людьми на примере его осуществления детьми младшего школьного возраста, Г. А. Цукерман подчеркивает его важные особенности:

- построение учебного сотрудничества **со взрослыми** требует создания таких ситуаций, которые блокируют возможность действовать репродуктивно и обеспечивают поиск новых способов действия и взаимодействия;
- построение учебного сотрудничества **со сверстниками** требует такой организации действий детей, при которой стороны понятийного противоречия представлены группе как предметные позиции участников совместной работы, нуждающиеся в координации;
- для того чтобы возникло учебное сотрудничество **с самим собой**, нужно учить детей обнаруживать изменения собственной точки зрения. [85]

Другими словами, сотрудничество обучающегося с разными субъектами образовательной деятельности характеризуется особенностями его содержания, структуры, что необходимо учитывать при его организации.

На основе обобщения проведенных в мире исследований Г. А. Цукерман отмечает, что при совместной учебной деятельности:

- возрастает объем усваиваемого (материала) и глубина понимания;
- растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей;
- меньше времени тратится на формирование знаний и умений;
- снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации;
- ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в школе;
- меняется характер взаимоотношений между учениками;
- резко возрастает сплоченность класса, при этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;

- ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
- учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы;
- воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений... [83, 84, 85, 87]

1.2.4. Речевые и неречевые средства коммуникации учителя

Коммуникативную компетентность учителя можно рассматривать как способность целенаправленно использовать речевые и неречевые средства коммуникации для решения задач педагогического общения. [69]

Общение имеет знаковую природу. Знак в общении — написанное или звучащее слово, жест, интонация и пр. Каждый знак обладает значением, т.е. свойством передавать информацию. Это значение постоянно. Однако, знак, взятый сам по себе, смыслом не обладает. Смысл возникает при сочетании знаков в контексте общения.

Для передачи смыслов могут быть использованы вербальные и невербальные средства.

Вербальные средства включают все словесные компоненты речи — слова, предложения, тексты. Эффективность использования вербальных средств связана с использованием средств языка, соответственно языковым нормам. Язык — основное знаковое средство общения, его основные единицы — фонема, морфема, слово, предложение; модели строения слов, словосочетаний, предложений. Система языка — это система правил, благодаря которым реализуется возможность использования языковых знаков для передачи смысла информации. Если человек не освоил эти правила, то будет испытывать большие коммуникативные трудности, поскольку знак, востребованный в коммуникативных

целях, соотносится с речью. Речь — это процесс применения языка: последовательность знаков языка, организованная по его законам в соответствии потребностями и условиями общения.

Невербальные средства включают все неязыковые знаки. Для обозначения многих невербальных знаковых систем мы традиционно используем слово «язык»: «язык жестов», «язык телодвижений», «язык компьютера», «язык графики» и пр. Не следует думать, что речь — это одно, а жесты, мимика, движения — другое. Всё это — единый экспрессивный поток внутренней жизни человека. В процессе общения невербальные средства могут заменять словесную информацию, могут дублировать её, но значительно чаще возникает эффект дополнения смысла сообщения, усиление воздействия: мимика и жесты говорящего, тональность и мелодика речи усиливают её выразительность, логическое ударение помогает структурировать учебный материал. Информация поступает по разным каналам, её восприятие — целостный процесс — ученик слышит и видит учителя. Поэтому необходимо, чтобы жестово-мимические средства находились в координационной связи с речью. [69]

Сформированная педагогическая речь является одним из важнейших компонентов коммуникативной компетентности учителя. Она включает все аспекты речевого общения. Формой проявления речевого общения является речевое поведение собеседников, а содержанием — их речевая деятельность. Именно они влияют на создание эмоционально-психологической атмосферы общения педагогов и учеников, на характер взаимоотношений между ними, на стиль их работы.

В каждодневной деловой жизни коммуникативная компетентность педагога предстаёт как **готовность применять лингвистические и языковые знания и способности (компетенции) сообразно с объективной оценкой педагогической ситуации**, в связи с чем необходимо представлять репертуар специальных педагогических ситуаций, в которых необходимо её проявление. Данные ситуации многочисленны и очень разнообразны, при этом каждая педагогическая ситуация требует от педагога владения определёнными речевыми жанрами.

**Педагогические ситуации
и соответствующие им речевые жанры**

№ п/п	Педагогическая ситуация	Речевой жанр
1	ситуация знакомства с обучающимися, воспитанниками	приветствие, обращение, презентация и т. п.
2	объяснение, комментарий, толкование	беседа, лекция, вопрос и т. д.
3	выдача распорядительной информации	распоряжение, требование, приказ, побуждение, совет, просьба, убеждение и т. д.
4	оценка деятельности обучаемого	похвала, комплимент, одобрение, замечание и т. п.
5	нарушения норм поведения (шум, разговоры)	замечание, упрёк, угроза, обвинение и т. п.
6	ситуация ошибки педагога	признание, обещание, извинение, уступки т.п.

Педагог должен **строже и критичнее**, чем любой другой специалист, **относиться к своей речи**, поскольку речевое поведение педагога является авторитетным образцом для воспитанника, влияет на личность ребёнка и на характер его реагирования на разнообразные обстоятельства. При этом речь педагога выступает как фактор, формирующий коммуникативные способности ребёнка и преобразующий его внутренний мир. Отсюда одним из путей формирования коммуникативной компетенции обучаемых является путь позитивного преобразования личности педагога. Педагогу, чтобы научить своих воспитанников строить общение в соответствии с языковыми и речевыми нормами, избегать коммуникативных неудач и т.п., самому необходимо владеть полноценными (эффективными, конструктивными) средствами и способами коммуникативной деятельности. Только тогда, в результате применения таких средств и способов, происходит гармонизация внутреннего мира личности обучаемого, её духовный рост.

Коммуникативная компетентность педагога включает в себя **обладание компетенциями**, необходимыми, с одной стороны, для **выполнения профессиональных педагогических функций** — обучения и воспитания, — а с другой стороны, — **личностными социально (педагогически) значимыми качествами**. В конечном итоге при определении перечня коммуникативных компетенций педагога и их содержания мы должны учитывать, во-первых, *профессиональную* составляющую, позволяющую качественно и успешно решать педагогические задачи по обучению и воспитанию; во-вторых, *социально-личностную* составляющую (профессионально значимые личностные качества, общекультурные и духовно-нравственные), регулирующую всю систему отношений педагога с педагогическим сообществом и самим собой. [77]

В контексте вербального поведения учителей является распространенной проблема, заключающаяся в том, что некоторые учителя не считают нужным быть вежливыми на уроке. Учитель часто находится в позиции главного, командующего, который не благодарит и не просит прощения. Как правило, это негативно влияет на установление доверительных отношений с классом.

Решение проблемы — учителю важно самому *использовать слова вежливости* на уроке («Спасибо», «Извини», «Я прошу прощения», «Пожалуйста», «Рад(а) помочь», «Я вам благодарен(-на)»), чаще пояснять, с чем связаны слова вежливости («Я вам благодарна за то, что вы не поленились прочитать дополнительные статьи», «Я прошу прощения, что перепутал номер упражнения для домашнего задания»).

Положительная стратегия — *создавать ситуации, когда ученикам необходимо проявить вежливость друг к другу* (например, при использовании групповой работы напоминать школьникам о необходимости благодарить одноклассников за хорошие идеи или извиняться, если вдруг ребенок перебивает другого).

Как правило, не все дети в классе растут в семьях, где принято постоянно быть вежливым и внимательным друг к другу. В этом отношении модель поведения в классе может компенсировать

ровать в той или иной степени неблагоприятную обстановку. Этому способствуют фасилитирующие¹ установки педагога:

- принимать ученика таким, какой он есть;
- понимать его психологические особенности;
- проявлять эмпатию, сочувствовать.
- конструктивно строить общение, ради душевного здоровья — других и своего.

Невербальное поведение²

В процессе педагогического общения доминирующая роль принадлежит языку как полифункциональной знаковой системе. Со знаками языка учителя достаточно хорошо знакомы, особенно — учителя-словесники. Несколько хуже обстоят дела с владением невербальной знаковой системой как невербальным компонентом педагогического общения. При этом то, что мы говорим, лишь на 7—10% влияет на отношение других людей к нам, на их восприятие. Наша интонация и то, как мы говорим, тоже может быть информативным. Эти факты дают нам 30% информации. Остальные 60% — это следствие невербального поведения (выражение лица, жесты, поза и т. д.). Довольно неожиданные цифры? Исследования школьных уроков в рамках TESA показывают, что примерно 75% указаний учителей в классе имеют невербальный характер.

Практика педагогического общения непосредственно связана с профессионально значимыми функциями невербальных знаков. Каждый учитель является носителем знаков, являющихся наиболее выразительными и действенными в его коммуникативной деятельности — жестами, мимикой, интонацией.

¹ Фасилитация (англ. *facilitate* — помогать, облегчать, способствовать) — повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа (восприятия, представления и т.п.) другого человека (или группы людей), выступающего в качестве наблюдателя за действиями данного индивида.

² На основе материалов из книг: Куксо Е. Н. Десять эффективных способов улучшения качества преподавания в школе. — М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. — С. 118—124; Смелкова З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. — М.: Флинта: Наука, 1999. — С. 11—28.

Как правило, люди не осознают, что на невербальном уровне делают что-то не так (например, никогда не улыбаются детям). Поэтому такие ошибки повторяются раз за разом. Многие проблемы на уроке (с дисциплиной, вовлеченностью) возникают **не** из-за низкого качества заданий, а из-за невысокого качества отношений.

Элементы невербального общения

Проксемика¹ (пространственное расположение коммуникантов). У каждого человека есть «личная территория» — пространство, дистанция удобная для общения с другими людьми. Нарушение этого пространства вызывает дискомфорт, поэтому человек интуитивно старается поддерживать это пространство.

Для эффективного педагогического общения учителю нужно помнить о «личной пространственной территории человека» (Эдвард Холл, А. Пиз):

- *интимная зона* (от 15 до 46 см) — ее нарушение воспринимается человеком болезненно. Проникать в эту зону разрешается только тем лицам, которые находятся в тесном эмоциональном контакте (например, отношения «мать — ребенок»);

- *личная (персональная) зона* (от 46 см 1,2 м) — расстояние руки, протянутой для рукопожатия. Такое расстояние оптимально для общения с другом, когда возможны (и приятны) прикосновения «на дистанции».

- *зона социального общения* (от 1,2 м до 3,6 м) — расстояние наиболее удобно для социально-бытового и делового общения (например, общение с сослуживцами);

- *общественная зона* (от 3,6 м) — это зона публичного общения (например, лекции, доклады и т.п.).

Нарушение первых двух зон, особенно — интимной, человеком, который не имеет на это права, вызывает отрицательные реакции партнера по общению и может помешать установлению нужной формы контакта.

Для педагогического общения оптимальна дистанция между участниками, определяемая третьей (для межличностного обще-

¹ Проксемика (от англ. *proximity* — близость) — область социальной психологии и семиотики, занимающаяся изучением пространственной и временной знаковой системы общения.

ния) и четвертой (для группового общения) зонами. Когда учителю, в порыве дружеского расположения, хочется погладить школьника по голове, похлопать по плечу, приобнять — нужно вспомнить о существовании первых двух зон.

Прикосновения — это тоже важный элемент общения. Хотя из-за культурных особенностей в каких-то школах может быть не принято, чтобы учитель прикасался к ребенку. Плечи, руки, верхняя часть спины — это те части тела, прикосновение к которым культурно допустимо. Что может делать учитель? Пожать руку (при хорошей работе ребенка), легко дотронуться до плеча (чтобы не привлекать внимания всего класса, а обратить внимание одного ребенка), взять за руку (чтобы утешить, если ученик расстроен или плачет). Однако любые прикосновения должны быть короткими и ненавязчивыми. Если ребенок демонстрирует, что ему это неприятно, лучше не использовать прикосновения снова.

В аудитории учителю нужно расположиться так, чтобы видеть глаза учеников, улавливать реактивные движения, чтобы вовремя почувствовать нарушение контакта (непонимание или возникшую усталость) и установить его. Для этого необходимо уметь находить **удобное** для учебного контакта **пространственное расположение**. Традиционное место учителя — за учительским столом или у доски, «лицом к лицу» с классом. Учитель, конечно, может передвигаться по классу, но передвижения должны быть минимальными и, главное, ситуативно оправданными. Правильное, ситуативно обусловленное расположение коммуникантов облегчает восприятие учебной информации, способствует большей однозначности понимания.

Ситуативно целесообразные передвижения учителя в классе:

- когда ученики работают самостоятельно, учитель медленно проходит между рядами, останавливаясь там, где по его мнению необходима помощь, или подходит к тем ученикам, от которых получает сигнал о помощи (вербальный или невербальный);
- если заслушивается развернутый ответ ученика, то учитель может отойти в сторону и как бы присоединиться к группе слушателей;
- не прерывая речи, учитель может подойти к ученику, чтобы выразительным жестом сделать ему «дисциплинарное замечание».

Важно контролировать расположение учеников по отношению друг к другу во время коллективных форм работы. Например, учитывать правила взаимодействия, установленные образовательными структурами в сингапурской методической системе.

Мимика (выражение лица). Для педагога одинаково значимы и выразительность мимики, и умение «читать по лицу». Как правило, люди хорошо считывают отношение другого человека по выражению лица. Демонстрирует ли лицо учителя на уроке дружелюбие, доброжелательность по отношению к ученикам? Нет ли дискриминации: хорошим ученикам улыбаюсь, с плохими — хмурюсь? Некоторые учителя стремятся быть нарочито строгими, поэтому почти никогда не улыбаются. Но это может считываться учениками не как требовательность и строгость, а как злой характер и безразличие.

Визуальный контакт. Если учитель мало смотрит на свои записи или доску, когда общается с учениками, то это в большей степени способствует доверию, признанию, вниманию детей на уроке. Частые ошибки: смотреть в одну точку (в окно, потолок) или на одного-двух человек при объяснении новой темы, избегать визуального контакта с более слабыми учениками, использовать слишком долгий, агрессивный или наоборот слишком короткий визуальный контакт.

Жесты¹ в педагогическом общении могут быть экспрессивными *знаками самовыражения*, могут выполнять функцию *воздействия на реципиента* и могут быть жестами *передачи информации*.

Если человек (это может быть и учитель, и ученик) теребит пальцы, вертит какой-нибудь предмет, скорее всего, он растерян. Поворотом головы, кивком, движением рук можно передать информацию о согласии-несогласии, одобрении-неодобрении.

Учитель опускает ладонь вниз при входе в класс, и дети понимают, что это значит: «Садитесь». Машет указательным пальцем вправо-влево — и ребенок понимает: «Я знаю, что ты списываешь, так нельзя!». Поднимает вверх большой палец (или хлопает в ладоши), и весь класс считывает фразу: «Молодец! Классно!». Движение руки снизу-вверх означает требование «встать».

¹ Элементы языка поз и жестов общения учителя с субъектами образовательных отношений см. с. 242—247 настоящего пособия.

Широкий арсенал жестов учителя не менее важен, чем широкий арсенал педагогических методик или большой словарный запас.

Жесты могут использоваться и как подсказки. Приводя пример из своего опыта, Е. Н. Куксо пишет, что когда они учили немецкий, постоянно делали в разговоре одни и те же ошибки (например, нарушали порядок слов или искажали окончания). У учителя были подсказывающие жесты почти на все основные огрехи. Например, пальцы в форме V (Verb) указывали на то, что с глаголом что-то не в порядке.

Поза. Обычно разделяют открытые и закрытые позы. Открытые (когда руки и ноги открыты, не скрещены) демонстрируют внимание человека, готовность к общению. Закрытые, наоборот, говорят о замкнутости. Порой учитель выслушивает ответы детей, скрестив руки и глядя в другую сторону — это говорит об отсутствии заинтересованности. Считается, что если какой-то предмет (стол или стул) создает преграду (например, педагог сидит за своим столом), то это, скорее, говорит о закрытости.

Важно, чтобы учитель имел расслабленную (то есть открытые ровные плечи, отсутствие напряжения, нервных движений) позу, в которой нет агрессии (например, руки на поясе).

Интонации. Если учитель постоянно говорит монотонно, то дети устают и теряют концентрацию внимания. Повышения и понижения голоса, паузы в речи практически обязательны, чтобы привлечь учеников к предмету разговора. Интонация конкретизирует смысл любого высказывания, выявляя целевую установку говорящего, его отношение к предмету речи и к собеседнику. Более высокий быстрый голос говорит об интересе, низкий медленный создает ощущение загадки. Паузы дают детям время осмыслить чуть лучше сказанное до этого, подчеркивают значимость прошлой фразы. Сформировавшееся представление об основном тоне учителя заключается в том, что он должен быть спокойным, убедительным, заинтересованным, модальная окраска его речи — побуждение, воздействие на слушателя-ученика. Вместе с тем, убедительность и выразительность тона звучащей речи создается различными интонационными средствами, которые передают:

- состояние говорящего (эмоциональные высказывания);
- волеизъявление говорящего (модальность высказывания);
- экспрессивность говорящего (отношение к предмету).

Главное коммуникативное достоинство интонации — естественность, соответствие ситуации общения.

Профессионально сформированный голос учителя характеризуется следующими параметрами:

- потенциально высокий уровень громкости;
- широкий динамический и высотный диапазон;
- разнообразие тембров;
- благозвучность;
- помехоустойчивость;
- суггестивность¹;
- адаптивность;
- гибкость;
- выносливость.

Осознанность невербального поведения должна быть педагогической задачей учителя. Иногда важно посмотреть на себя со стороны (хотя некоторые люди психологически очень сложно это переносят). Например, записать урок на камеру (это не так сложно, как кажется: можно просто в углу кабинета закрепить телефон с видео) и оценить именно невербальное поведение.

1.2.5. Формирование у обучающихся коммуникативных УУД

Универсальные учебные действия (УУД)² — это способы осуществления деятельности, обеспечивающие человеку готовность и способность учиться и самостоятельно строить свою жизнь. Этот тезис содержит три принципиально важных положения:

¹ Суггестивность (от лат. suggestio — внушение). Интонационно-выразительным, обладающим силой внушения, является не средний уровень громкости голоса (пусть даже идеальный), а ситуативно обусловленные отклонения от него. Такие отклонения создают эмоционально-смысловой контраст между «тихо» (но отчетливо слышно) и «громко».

² Далее использован материал из: Беглова Т.В., Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А. Г. Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования: Научно-методическое пособие / Науч. ред. М. Р. Битянова. — Самара: Издательский дом «Федоров», 2017. — С. 19—27; 89—92.

1) по своей природе УУД представляют собой способы осуществления разных видов деятельности, т.е. понятный обучающемуся порядок, алгоритм осуществления того или иного действия (деятельности);

2) УУД не «привязаны» к конкретной учебной теме, учебному предмету и учебной деятельности. Они соотносимы с жизнедеятельностью человека в целом. УУД обеспечивают успешность деловой и межличностной коммуникации, адаптацию в новой ситуации, поиск и осмысление новой информации, выполнение практического дела, мышление и творчество;

3) универсальные учебные действия не существуют и, соответственно, не развиваются вне деятельности человека. Свой смысл и назначение они приобретают только внутри определенной цели. Поэтому любой алгоритм реализации УУД начинается с анализа цели и ответа на вопрос: «Зачем?» Зачем и что мы должны сравнить, для чего нам нужно это доказать? Для чего мы составляем план действий?

Совокупность универсальных способов действий дает возможность человеку, который ими владеет, эффективнее осуществлять деятельность на всех ее этапах: целеполагания, планирования, выбора рационального действия, контроля, оценивания и рефлексии.

Сформировать УУД — это значит передать учащемуся способы осуществления деятельности на всех ее этапах, которые он мог бы осознанно и в системе применять для решения как учебных, так и жизненных задач.

В соответствии с образовательными стандартами общего образования [78, 79, 80] универсальные учебные действия разделены на три вида: регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Коммуникативные УУД — это применение речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач, использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации; готовность слушать собеседника и вести диалог; признавать возможность существования

различных точек зрения и права каждого иметь свою; конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества; умение договариваться о распределении функций и ролей, осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности; адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих и т.д.

Однако, приведенная выше типология, по мнению М. Р. Битяновой и ее соавторов [4], не позволяет определить *специфические пути формирования* тех или иных УУД. Взяв за основание классификации именно специфические пути формирования УУД, М. Р. Битянова разделила их на две группы: универсальные способы действия и структурные элементы учебной деятельности.

Универсальные способы действия — наиболее точные, правильные, нормативные алгоритмы выполнения тех или иных действий. Например, способы осуществления логических операций (классификация, обобщение, подведение под понятие и др.), способы доказательства (индуктивное, дедуктивное, по аналогии) и др.

К данной группе относятся все *познавательные УУД* (логические и информационные) и часть *коммуникативных* (по классификации по ФГОС). Это умения, обеспечивающие *эффективное общение и взаимодействие с партнерами по коммуникации*, т.е. умения представлять и сообщать информацию, использовать речевые средства для дискуссии, аргументации своей позиции и пр.

Работая над формированием этой группы умений педагог должен помочь учащимся овладеть универсальными способами коммуникации.

Структурные элементы учебной деятельности — это способы, обеспечивающие осуществление учебной деятельности на разных ее этапах: обнаружение проблемы и постановка цели; расшифровка цели в задачах; планирование последовательности решения задач; выбор рационального способа действия; осуществление контроля; оценивание результата; рефлексия собственной деятельности.

Важной особенностью УУД данной группы является то, что вне конкретной деятельности они не существуют. Передавать учащимся способы осуществления их можно только в процессе специально организованной (учебной) или практической дея-

тельности. Овладеть этими умениями учащиеся могут только в процессе осуществления групповой деятельности.

К этой группе УУД относятся все *регулятивные* универсальные учебные действия и часть *коммуникативных* (по классификации по ФГОС), тех коммуникативных УУД, которые обеспечивают осуществление групповой деятельности: определение общей цели, общей позиции по поводу путей достижения цели и т.д.

Основной инструмент формирования УУД — урок, выстроенный по деятельностной технологии¹. [4]

1.2.6 Коммуникативные технологии в учебном сотрудничестве

Учебное сотрудничество предполагает использование различных **коммуникативных технологий**. В современном общем образовании используется широкое разнообразие такого рода подходов и технологий. Многие учителя знают (как минимум, слышали) о технологиях, методах и приемах, которые перенесли в российское образование из опыта работы школ Сингапура. Учителя, прошедшие соответствующее курсовое обучение и получившие удостоверения (сертификаты), применяют их в практике обучения.

Эти методы и технологии ориентированы на организацию взаимодействия, коммуникации на уроке. Сингапурская методика обучения основана на групповых (командных) формах работы, на создании психологически комфортной, безопасной среды для обучающихся, использовании разнообразных структур как для академических целей, так и для объединения класса, объединения команды. В Сингапуре организацию совместного обучения систематизировали и довели до технологии.

Обучающие структуры (Learning Structures), применяемые в сингапурской системе (их выделяют около 250) — это техники и формы организации обучения, выполняемые по определенному алгоритму. При построении урока используются раз-

¹ Некоторые особенности и технологию проектирования учебных заданий для развития коммуникативных УУД см.: Раздел 3, С. 250—253.

личные обучающие структуры, каждое из которых имеет свое название¹. Уникальность сингапурской методики преподавания заключается в том, что каждый ребенок может высказать свою точку зрения, свои мысли, и каждый ребенок остается услышанным, что особенно актуально при проведении уроков.

Сингапурскую методику в российском образовании часто представляют как инновационные нестандартные технологии² в учебно-воспитательном процессе, выступающие средством достижения метапредметных результатов. Приведем несколько примеров обучающих структур.

«Хай Файв» («High Five») — «Высоко — пять». Это сигнал тишины и привлечения внимания. Если учителю необходимо быстро привлечь внимание учеников, он поднимает высоко руку и громко произносит «Хай файв!». Услышав эту фразу, ученики должны отложить все свои дела, поднять ту руку, которой они пишут. Учитель дожидается, пока все ученики будут готовы его услышать, и объявляет задание.

«Джотс Тотс» (Jot Thoughts) — «запишите мысли» (варианты «Перекрестные наметки идей», «Мысли на столе»). Структура используется для мозгового штурма и генерирования новых идей за короткое время. Структуру можно использовать как при изучении нового материала, так и на этапе повторения и закрепления. Для работы каждому ученику требуется 4 листочка (или 1 лист, разделенный на 16 ячеек для команды). На каждом листочке ученики пишут слово на определенную тему (например, «Монархия — это ...»). Прежде чем написать слово, необходимо его сначала проговорить вслух. После записи слова, необходимо листочек положить в центр стола лицевой стороной вверх (если это листочек, разделенный на ячейки, то учащиеся

¹ Названия структур на английском языке, все они запатентованы, поэтому их нельзя менять.

² Сингапурская система очень похожа на советские и российские разработки Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и их последователей. Специалисты из Сингапура откровенно признают, что, создавая свою систему, они взяли лучшее из имеющегося в России и пропустили через американский опыт. Главное в их системе — коллективное (кооперативное) обучение, основанное на учении Л. С. Выготского.

записывают свои идеи (слова) в любых двух ячейках). Работу продолжают до тех пор, пока не используются все листочки (все ячейки на листочке). [42, с. 43]

«Куиз-куиз-трейд» (Quiz-Quiz-Trade) — «опроси-опроси-обменяйся карточками», эту структуру для краткости еще называют «Шпаргалка». Каждый ученик берет лист бумаги, сгибает его пополам. На первой половинке за 1 мин. пишет любой вопрос по изучаемой теме. На второй половинке пишет ответ, но сгибает лист и закрывает ответ. Затем каждый ученик находит пару¹, задает вопрос, получает ответ (если нет ответа, помогает дополнительными вопросами), хвалит партнера, зачитывает свой вариант ответа. После этого слушает вопрос партнера, отвечает, слушает его ответ. Партнеры меняются листочками, благодарят друг друга. Далее ищет другого партнера, опять задает вопрос, получает ответ, зачитывает ответ. Партнеры меняются листочками, благодарят друг друга. [42, с. 46]

«Релли коуч» (Rally Coach) — «помощник-тренер». Работая в паре, один из учеников вслух проговаривает ответы к заданию, другой ученик его контролирует и проверяет и, если нужно, исправляет. Затем они меняются ролями. [42, с. 46]

Для развития навыка внимательного слушания говорящего, умения следить за мыслью говорящего можно использовать обучающую структуру «Намбэ Ап» (Number Up) — «Номер ... встаёт»². Определяется «магическое» число. Каждый раз, когда новое число содержит «магическое число» или делится на него, участник, на которого он выпал, встает или проговаривает слово, понятие из изучаемой темы.

¹ Для создания пар на время занятия, например, можно использовать структуру «Клок баддис» (Clock Buddies) — «друзья по часам», или еще эту структуру называют «Свидание».

² Иногда в методических источниках этот навык обозначают как навык активного слушания. В психологии под активным слушанием (или эмпатическим слушанием) понимается несколько другое, а именно — способ, позволяющий точнее понимать психологические состояния, чувства, мысли собеседника с помощью особых приемов участия в беседе, подразумевающих активное выражение собственных переживаний и соображений. (Чаще всего используется в практике социально-психологического тренинга, психологического консультирования и психотерапии).

Характеристику всех обучающих структур по Сингапурской методике можно найти в различных источниках, или пройти курсовое обучение.

Анализ применения в образовательной практике технологий (образовательных структур) из сингапурской системы показывает, что они способствуют развитию у обучающихся коммуникативности, умения сотрудничать, критического мышления, креативности.

Неоспоримыми плюсами сингапурской методики являются то, что

- дети учатся одновременно говорить и слушать (и слышать), исправлять чужие ошибки, таким образом, закрепляя, корректируя и дополняя свои знания;
- возрастает активность каждого ученика в учебном процессе;
- у учеников создается положительное отношение к процессу обучения;
- учение для каждого ребенка без исключения становится интересным и результативным, а качество знаний по предмету существенно растет;
- у учеников развиваются коммуникативные качества, креативное мышление, они учатся сотрудничать, критиковать и принимать критику;
- урок становится похожим на увлекательную и насыщенную игру и несет в себе исключительно положительные эмоции.

Применение сингапурской методики связано с некоторыми сложностями, содержит определенные проблемы. Например, прежде чем начинать использовать, надо основательно ее освоить (впрочем, это справедливо для любой методики), т.к. организация групповой работы требует от учителя особых умений, больших усилий. Сложности возникают при комплектовании групп, разделение на группы может проходить непросто, даже драматично. Казалось бы, можно просто использовать карту «Мэнэдж Мэт» (Manage Mat — «Управление Ковриком»), таблички в центре стола, предназначенной для удобного и простого распределения учеников в одной команде (партнер по плечу, по лицу; партнер А, Б) для организации эффективной работы в командах. Но как создавать команды?

Для этого, например, можно придерживаться рекомендаций, которые давно разработаны представителями системно-деятельностного подхода. Г. А. Цукерман в книге «Виды общения в обучении» приводит правила организации всякой групповой работы и основные противопоказания¹.

Перечисленные выше формы, методы, технологии связаны с организацией общения и совместной деятельности обучающихся и носят *предметно-коммуникативный характер*. Они менее всего отражают *предметно-познавательный* (поиск решения предложенной группе задачи) и *предметно-рефлексивный* (формирование в сознании каждого участника совместной деятельности адекватного представления о том, как его партнеры понимают предмет и условия задачи) планы совместной деятельности. Совместная деятельность обучающихся определяется не столько формой ее организации, сколько задачей, которая должна будет решаться группой. Если участниками группы будут найдены адекватные задаче формы (методы, средства) взаимодействия, то продуктивность решения задачи будет высокой. Учителю, решающему педагогические (развивающие, обучающие, воспитательные) задачи при организации совместной деятельности учеников, важно уметь (быть способным) педагогически грамотно использовать в каждой конкретной ситуации, соответствующие ей методы и технологии. Только в этом случае во взаимодействии учеников будут представлены все три плана совместной деятельности — предметно-познавательный, предметно-коммуникативный и предметно-рефлексивный.

Сингапурские обучающие структуры — это технологизированные методы и приемы организации деятельности обучающихся. Как и любая технология, они хороши только в случае их соответствия содержательному наполнению учебной задачи и задачи педагогической, ибо каждая обучающая структура имеет наряду со своими достоинствами и свои ограничения. При освоении каждой структуры в сингапурской методике необходимо обратить особое внимание на то, когда и для чего целесообразно ее использовать.

¹ См.: с. 254—256 данного пособия.

1.2.7. Коммуникативные технологии профессионально-педагогического взаимодействия учителей

Выше, говоря о четырёх линиях взаимодействия в разветвленной системе сотрудничества при осуществлении образовательной деятельности (по И. А. Зимней), отметили, что отношения «учитель — учительский коллектив» — это отдельная линия сотрудничества. Продуктивность такого сотрудничества во многом определяется коммуникативной компетентностью учителей. Профессиональное взаимодействие, сотрудничество учителей образовательной организации — это, прежде всего, система обмена профессионально-педагогическим опытом. Применение в конкретной образовательной организации различных форм, методов, технологий организации обмена опытом между учителями наряду с другими условиями (например, половозрастными особенностями, индивидуально-типологическими характеристиками и т.д.) зависит и от коммуникативной компетентности педагогов и администрации.

Е. Н. Куксо в книге «Десять эффективных способов улучшения качества преподавания в школе» [33] описывает способы организации взаимодействия учителей образовательной организации, которые могут улучшить качество преподавания. Описание каждого способа — это технология его внедрения и использования, характеристика их плюсов и ограничений. Освоение этих способов может не только содействовать повышению качества преподавания в школе, но и служить повышению профессиональной коммуникативной компетентности учителя.

В книге рассматриваются методики разных форм организации обмена опытом, которые могут сделать этот процесс интересным для учителей:

- кураторская методика;
- педагогические туры;
- быстрые свидания для учителей;
- японская модель, или Ни урока без улучшений (применение принципов «кайдзен» и Lesson study в образовательной организации);
- исследование в действии;

- коучинг учителей;
- англосаксонская модель, или Профессиональные обучающиеся сообщества (ПОС, или PLC — Professional learning communities).

Список способов объединения учителей вокруг педагогических проблем и задач, организовать постоянный обмен опытом можно продолжить. Это могут быть и фестивали педагогических идей, и методические декады и многое другое. В школах могут быть разработаны и собственные методики. Главное, чтобы внедряемые или разрабатываемые методики подходили под особенности и условия конкретной школы — ее учителей и учеников, сложившихся традиций, задач. Цели, задачи и ценности образования, условия их реализации первичны по отношению к выбору инструментов их достижения, реализации. Формы, методы и технологии — это инструментальная сторона организации любой деятельности, в нашем случае — образовательной.

Учителю необходимо быть в курсе форм профессионального общения, взаимодействия за пределами конкретной (отдельно взятой) образовательной организации. Рассмотрим некоторые формы коммуникации в профессионально-педагогической среде¹, которые используются в настоящее время. Не ставя целью раскрыть организационно-методическую сторону мероприятий и форм взаимодействия в профессионально-педагогической среде, рассмотрим некоторые их особенности, знание которых может повысить продуктивность профессионально-педагогического общения в современных условиях и способствовать повышению коммуникативной компетентности педагогов.

¹ Далее в тексте будут часто встречаться англицизмы. Сегодня много людей использует в своём обиходе заимствованные из иностранных языков слова (чаще всего — англицизмы). Замена существующих терминов англицизмами является отражением моды, распространившейся во времена перестройки, и имеет тенденцию к сохранению. Она не обошла стороной сферу образования и педагогики. К примеру, для обозначения форм взаимодействия в профессионально-педагогической среде, форм проведения разного рода мероприятий в настоящее время используется большое количество терминов иноязычного происхождения. Здесь не будем обсуждать плюсы и минусы такого явления.

Хакатоны (англ. hackathon, от hack (см. хакер) и marathon — марафон) изначально возникли как форумы разработчиков программного обеспечения (программистов, дизайнеров, менеджеров), на которых специалисты из разных областей сообща работали над решением какой-либо проблемы. В настоящее время хакатоны могут применяться при решении образовательных или социальных целей.

Проведение хакатона — это способ привлечения талантливых специалистов, открытия и реализации новых подходов и методов при решении существующих проблем, работы над созданием проекта. На хакатоне у участников есть уникальная возможность в свободном и удобном для себя формате поработать со специалистами из тех областей, с которыми они, возможно, никогда не пересекались.

По своей сути хакатоны являются коллективным мозговым штурмом. Они часто проводятся как соревнование, в котором специалисты объединяются в команды и придумывают совместный проект. Хакатон — это возможность участникам показать, насколько хорошие они специалисты.

Хакатоны могут продолжаться от 1 до 3 дней. Оптимальная продолжительность большого хакатона — 48 часов (начало в пятницу вечером, окончание в воскресенье вечером).

Хакатон является площадкой для экспериментов, он позволяет придумывать и реализовывать совершенно новые идеи и проекты. Итогом хакатона является презентация выполненных командами работ, из которых жюри отбирает лучшие идеи.

Организаторы хакатонов обычно используют их для решения проблем, которые актуальны, важны лично для них (для их организации, учреждения и т.п.)

Саммит (от англ. summit — вершина, верх) означает встречу и переговоры на высшем уровне, обычно — это встреча людей, представляющих высшую государственную власть. Этот термин, как и другие англицизмы новейшего времени, является отражением моды на замену существующих терминов заимствованными словами. До этого вместо слова «саммит» использовались выражения «встреча на высшем уровне», «встреча в верхах».

Педагогические саммиты представляют собой встречу лидеров и признанных экспертов в сфере образования. Они проводятся для поддержки инициатив и программ в области образования, поэтому включают различные мероприятия — выставки, конференции, панельные дискуссии.

Примером образовательного (педагогического) саммита является *Международный саммит Global Education Leaders` Partnership (GELP) Moscow 2017*, состоявшийся в Москве с 1 по 3 ноября 2017 года. В нем приняли участие представители государственной власти, ведущие ученые, лидеры российского образования и ведущие зарубежные специалисты. Саммит был посвящен теме «Образование для сложного мира: зачем, чему и как учить в 21-м веке».

В сфере образования в последнее время стали широко известны **педагогические** (образовательные) **салоны**. Например, в Москве ежегодно проводится Московский международный образовательный салон (ММСО). Очередной ММСО прошел в Москве в 75 павильоне ВДНХ с 10 по 14 апреля 2019 года.

Слово «салон» имеет множество разных значений и довольно широко употребляется в различных сферах жизни современного общества. В одном из значений салон — это группа лиц, постоянно собирающихся в каком-нибудь доме в качестве гостей (по словарю Д. М. Ушакова). Салон — корпоративный круг (литературный, художественный или политический), клуб единомышленников, собирающихся в частном или арендуемом доме.

Педагогический салон — выставка образовательных технологий, инновационный проектов. В этом смысле салон — зеркало процессов, которые происходят в системе образования. В рамках мероприятия проходят мастер-классы, ярмарки, дискуссии.

Педагогические Салоны в современном российском образовании с успехом проводятся не только в масштабе всей страны и отдельных регионов, но и на уровне одного или нескольких образовательных организаций. Примерами могут служить Педагогический Салон «Универсум» при Институте бизнеса, психологии и управления (г. Химки Московской области), педагогические советы, организованные в форме салона, салоны

творческого общения используются как форма работы методического объединения педагогов. [4, 25, 75]

Педагогические салоны предназначены для школьных учителей, преподавателей вузов, воспитателей и призваны заполнить вакуум неофициального, неформального общения. Они побуждают участников к самосовершенствованию, педагогическому творчеству, реализации личностных возможностей.

Одним из значимых современных мировых трендов становится направление «**Foresight in Learning / Использование форсайта в обучении**», направленное на введение в содержание школьного и университетского образования современных форсайт-исследований.

Прогнозирование ключевых трендов, коллективное проектирование будущего в образовании происходит на педагогических **форсайт-сессиях**. Формат коммуникации с применением социальной технологии «форсайт» дает участникам возможность договориться об образе будущего и действиях в его контексте.

Основа технологии — совместная работа участников на карте времени. При этом результатом форсайт-сессии является карта будущего — визуальное насыщенное пространство, позволяющее увидеть различные способы и пути достижения желаемого результата.

Технология форсайта является проактивной по отношению к будущим событиям, т.е. предполагает упреждающую реакцию субъекта на обстоятельства с целью поставить развитие событий под свой контроль¹. Человек при этом действует в соответствии с собственными целями и этическими принципами. Это означает, что авторы и участники форсайта не просто оценивают вероятности и риски возникновения тех или иных условий, а проектируют свою текущую деятельность таким образом, чтобы усилить положительные тренды (от англ. *trend* — тенденция; тренд — основная тенденция изменения чего-либо), увеличить вероятность желаемых событий и погасить отрицательные, нежелательные тренды.

Продуктивно проведенная образовательная форсайт-сессия позволяет ее участникам увидеть направление вектора развития

¹ См.: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Проактивность>

образования в общем контексте развития социальной среды в целом. Это создает возможность встроиться в общее движение и получить преимущества за счет определения необходимого места и оптимального времени.

Митап (от английского *meet up/meetup* — встречаться) — встреча «на ногах» (накоротке), встреча специалистов-единомышленников для обсуждения тех или иных вопросов, обмена опытом в неформальной обстановке. Митап — встреча, которая часто возникает по спонтанному поводу и требует минимум времени на подготовку. Такая встреча может проходить в кулуарах большого события, в перерывах между заседаниями или разными мероприятиями. Главное на митап — не спикер или организатор, а тема для обсуждения, которая объединяет людей. Митап проходит в виде коллективной дискуссии, череды выступлений в формате «свободный микрофон».

Дословный перевод термина **«воркшоп»** (образован от двух английских слов: *work* — работа и *shop* — магазин или мастерская) — «рабочая мастерская». В ходе воркшопа обеспечивается интенсивное взаимодействие всех его участников. Любой пришедший на *workshop* сможет проявить самостоятельность, инициативу и личную заинтересованность в процессе обучения. В основе воркшопа лежит приобретение опыта и практических навыков, которые невозможно получить после сухого изложения фактов или теории, поэтому на воркшопах теория дается в «фоновом режиме» и тут же применяется на практике.

Воркшоп предполагает интенсивную деятельность всех участников (здесь раскрывается составляющая *work*). Такой вид обучения воодушевляет участников, позволяет им поверить в собственные силы и продолжить самосовершенствование.

Необходимо обратить внимание: *Workshop* не может полностью заменить привычное получение знаний, но может дать существенный толчок и заинтересовать как начинающих, так и опытных специалистов.

Паб-квиз (англ. *pub quiz*, также встречается термин «барная викторина») — разновидность викторины, проводимая в пабах или барах. Изначально такие мероприятия проводились

для привлечения в паб клиентов, которые посещают его только определенные дни и не посещают его в другие. Чаще всего такой тип викторин является еженедельным вечерним событием. Наиболее распространенный формат проведения викторин в баре: ответы на вопросы, решение головоломок, которые могут быть заранее составлены самими участниками или анонсированы ведущим викторины.

Термин «фейл» (от английского fail — потерпеть неудачу, провал) используется для обозначения ситуаций, когда человек допустил какую-то ошибку, либо потерпел в чём-то неудачу. *Эпик Фейл* (epic fail) — это огромный провал, гигантская неудача. **Эпик-фейл трек** — конференция, где успешные люди рассказывают о своих ошибках и неудачах, делятся лайфхаками¹ и «фишками».

Примером может служить практическая **конференция** по онлайн-образованию и корпоративному обучению **EdMarketLab** (26—27 октября 2018 г.). EdMarketLab — это конференция-мастерская, опыт лидеров EdTech-рынка, мощный нетворкинг². На конференции ключевые игроки рынка делились секретами мастерства, рассматривались успешные и провальные кейсы, проводились мастер-классы и воркшопы для проработки собственного проекта и краш-тесты образовательных онлайн-проектов.

Краш-тесты (также *краш-тест*, от англ. *crash test* — *аварийное испытание*) в настоящее время являются неотъемлемой частью создания любого продукта, хотя изначально рассматривались как

¹ Лайфхак (от лайфхакинг, англ. life hacking) — на сленге означает «хитрости жизни», «народную мудрость» или полезный совет, помогающий решать бытовые проблемы, экономя тем самым время.

² Нетворкинг (англицизм от networking – букв. плетение сети: net — сеть + work — работать, полезные связи) — это социальная и профессиональная деятельность, направленная на то, чтобы с помощью круга друзей и знакомых максимально быстро и эффективно решать сложные жизненные задачи (пример: устроить ребенка в детский сад, найти работу) и бизнес-вопросы (пример: находить клиентов, нанимать лучших сотрудников, привлекать инвесторов). При этом, в сути нетворкинга лежит выстраивание доверительных и долгосрочных отношений с людьми и взаимопомощь.

испытание дорожных автомобилей на столкновение, и представляли собой умышленное воспроизведение дорожно-транспортного происшествия с целью выяснения уровня повреждений, которые могут получить его участники.

Во многих сферах деятельности, в которых создаются или внедряются новые разработки, каждый проект проходит проверку на наличие уязвимостей. Эта тенденция коснулась и сферы образования. Краш-тесты в педагогике и образовании условно можно разделить на два больших класса: анализ уязвимостей и безопасности образовательного (педагогического) проекта в целом и анализ уязвимостей и безопасности конкретных составляющих (частей) проекта. Цель краш-теста — выявить уязвимости проекта и дать рекомендации по их устранению. Таким образом, краш-тест — это публичная защита проектов для выявления проблемных зон и недоработок. Он особо актуален для педагогов (образовательных организаций), участвующих в конкурсах на получение грантов, ибо дает возможность получить экспертную обратную связь.

Презентация проектов может проходить в формате **«Печа-Куча»** (PechaKucha, в переводе с японского — *болтовня*). Выступающий представляет доклад-презентацию из 20 слайдов, каждый слайд демонстрируется 20 секунд, после чего автоматически сменяется на следующий. Таким образом продолжительность доклада ограничена 6 минутами 40 секундами. Доклады следуют один за другим. Количество докладов обычно варьируется от 8 до 12. После каждой презентации делается перерыв для обмена идеями (перерыв на drink&talk).

Неважно, чему посвящена презентация выступающего, главный элемент успешного выступления заключается в непрерывающемся потоке выступления. Этот формат презентаций очень подходит современному слушателю — человеку, у которого нет времени на долгие беседы. За 400 секунд выступающий не успеет надоесть слушателям, но сможет представить проект, включив в презентацию только самое важное, выделив суть и главную мысль. Этого времени вполне достаточно, чтобы не только рассказать о своем проекте или о себе, но и вызвать интерес у слушателей и в итоге получить от них вопросы.

1.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

1.3.1. Информационно-коммуникативная компетентность учителя

В условиях открытой образовательной среды расширяются образовательные границы. Современная школа открыта для инноваций. В школу приходят новые идеи, подходы, технологии и т. д.

Российская школа в целом быстро развивается в направлении информатизации всех процессов, становится цифровой. Образовательный процесс в современной школе погружен в информационную среду (ИС). Современные гаджеты, образовательные интернет-сервисы (Google Apps, LearningApps.org, Kahoot!, Plickers и многое др.) — неотъемлемая часть школьной жизни.

Педагогическая деятельность в современных условиях происходит в ИС, ее процесс и результаты также отражаются в ИС. Во многих регионах России введены электронные журналы и дневники. Более полное погружение в ИС предполагает размещение в ней основной информации образовательного процесса. Современное образование — это мобильное образование. Его основными характеристиками являются:

- доступность и эффективность;
- обучение в любое время и в любом месте;
- ситуативное обучение;
- эффективное использование времени на уроках в классах;
- дополнение образовательных процессов в учебной аудитории и за её пределами.

Мобильное образование — это не только «что мы используем», это в первую очередь «зачем и как мы это используем». Мобильные технологии лучше справляются с задачей персонализированного обучения, они позволяют мгновенно получать обратную связь и оценку результатов обучения, что создает возможность быстрее отслеживать достигнутые успехи и оперативно выявлять проблемы в обучении. [28]

Персональное мобильное устройство создаёт личное образовательное пространство, адаптивную среду учения, позволяющую обучающемуся быстрее и эффективнее добиться лучшего результата и найти новые направления деятельности. Это способствует тому, что процесс учения может происходить в любое

время, в любом месте, в удобном для обучающегося темпе, последовательности изучения тем, предметов, видов деятельности. [28]

Мобильное образование основывается на новой педагогике, цифровой дидактике. Это обеспечивает дополнительные педагогические возможности, владение этими возможностями — базовый элемент профессионально-педагогической ИКТ-компетентности учителя, которую составляют общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая компетенции.

О приведенных ниже характеристиках профессиональной педагогической ИКТ-компетентности и отдельных её элементов можно вести речь только в ситуации, когда **выполнены** требования ФГОС к материальным и информационным условиям общеобразовательного процесса. Если те или иные требования ФГОС не выполнены, то элементы ИКТ-компетентности могут реализовываться и оцениваться (проверяться) в соответствии с уровнем реализации требований ФГОС. Как временная мера возможно оценивание элементов ИКТ-компетентности вне образовательного процесса, в модельных ситуациях. [93]

Компоненты ИКТ-компетентности учителя¹

Общепользовательский компонент

- Использование приёмов и соблюдение правил начала, приостановки, продолжения и завершения работы со средствами ИКТ, устранения неполадок, обеспечения расходуемых материалов, эргономики, техники безопасности и другие вопросы, входящие в результаты освоения ИКТ в основной школе.
- Соблюдение этических и правовых норм использования ИКТ (в том числе недопустимость неавторизованного использования и навязывания информации).
- Видеоаудиофиксация процессов в окружающем мире и в образовательном процессе.
- Клавиатурный ввод.
- Аудиовидеотекстовая коммуникация (двусторонняя связь, конференция, мгновенные и отложенные сообщения, автоматизированные коррекция текста и перевод с одного языка на другой).

¹ Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? — М.: Просвещение, 2014. — С. 113—118.

- Навыки поиска в Интернете и базах данных.
- Систематическое использование имеющихся навыков в повседневном и профессиональном контексте.

Общепедагогический компонент

- Педагогическая деятельность в информационной среде (ИС) и постоянное её отображение в ИС в соответствии с задачами:
 - планирования и объективного анализа образовательного процесса;
 - прозрачности и понятности образовательного процесса окружающему миру (и соответствующих ограничений доступа).
- Организация образовательного процесса:
 - выдача заданий учащимся;
 - проверка заданий перед следующим занятием, рецензирование и фиксация промежуточных и итоговых результатов, в том числе в соответствии с заданной системой критериев;
 - составление и аннотирование портфолио учащихся и своего собственного;
 - дистанционное консультирование учащихся при выполнении задания, поддержка взаимодействия учащегося с тьютором.
- Организация образовательного процесса, при которой учащиеся систематически в соответствии с целями образования:
 - ведут деятельность и достигают результатов в открытом контролируемом информационном пространстве;
 - следуют нормам цитирования и ссылок (при умении учителя использовать системы антиплагиата);
 - используют предоставленные им инструменты информационной деятельности.
- Подготовка и проведение выступлений, обсуждений, консультаций с компьютерной поддержкой, в том числе в телекоммуникационной среде.
- Организация и проведение групповой (в том числе межшкольной) деятельности в телекоммуникационной среде.
- Использование инструментов проектирования деятельности (в том числе коллективной), визуализации ролей и событий.
- Визуальная коммуникация — использование средств наглядных объектов в процессе коммуникации, в том числе концептуальных, организационных и других диаграмм, видеомонтажа.

- Предсказание, проектирование и относительное оценивание индивидуального прогресса учащегося, исходя из текущего состояния, характеристик личности, предшествующей истории, накопленной ранее статистической информации о различных учащихся.

- Оценивание качества цифровых образовательных ресурсов (источников, инструментов) по отношению к заданным образовательным задачам их использования.

- Учёт общественного информационного пространства, в частности молодёжного.

- Поддержка формирования и использования общепользовательского компонента в работе учащихся.

- Организация мониторинга учащимися состояния своего здоровья.

Предметно-педагогический компонент

После формулировки элемента компетентности в скобках указаны предметы и группы предметов, в которых этот элемент используется.

- Постановка и проведение эксперимента в виртуальных лабораториях своего предмета (естественные и математические науки, экономика, экология, социология).

- Получение массива числовых данных с помощью автоматического считывания с цифровых измерительных устройств (датчиков) разметки видеоизображений, последующих замеров и накопления экспериментальных данных (естественные и математические науки, география). Обработка числовых данных с помощью инструментов компьютерной статистики и визуализации (естественные и математические науки, экономика, экология, социология).

- Геолокация. Ввод информации в геоинформационные системы. Распознавание объектов на картах и космических снимках, совмещение карт и снимков (география, экология, экономика, биология).

- Использование цифровых определителей, их дополнение (биология).

- Знание качественных информационных источников своего предмета, включая:

- литературные тексты и экранизации;

– исторические документы, включая исторические карты (все предметы).

- Представление информации в родословных деревьях и на линиях времени (история, обществознание).

- Использование цифровых технологий музыкальной композиции и исполнения (музыка).

- Использование цифровых технологий визуального творчества, в том числе мультипликации, анимации, трехмерной графики и прототипирования (искусство, технология, литература).

- Конструирование виртуальных и реальных устройств с цифровым управлением (технология, информатика).

- Поддержка учителем реализации всех элементов предметно-педагогического компонента предмета в работе учащихся.

1.3.2. Сетевое взаимодействие в образовательной среде¹

Цифровые платформы обеспечивают поиск информации, публикацию результатов, идей, мыслей, а также сотрудничество и взаимодействие, исследовательскую и проектную деятельность, общение, презентацию результатов и их обсуждение.

Образовательный краудсорсинг

В ситуации, когда к решению определенных задач необходимо привлечь широкую аудиторию профессионалов (использование их знаний, опыта и творческих способностей), можно воспользоваться ИКТ-технологией **краудсорсинга** (от англ. *crowd* — толпа и *sourcing* — использование ресурсов). В сфере образования краудсорсинг представлен такими крупными проектами, как Wikipedia, Coursera и многими другими.

С помощью краудсорсинга можно решать образовательные задачи актуальными методами: создавать открытые школы и университеты, проводить дистанционные курсы и др. В интернете

¹ Использованы материалы Михаила Ивановича Шаповалова, представленные на вебинаре «Краудсорсинг, краудфандинг, распределенная проектная деятельность», корпорация «Российский учебник», 24 января 2019 г. Авторы-составители пособия участвовали в вебинаре и получили соответствующие сертификаты.

существуют открытые площадки, онлайн-библиотеки и сообщества, где бесплатно можно найти учебные пособия и где учителя обмениваются самыми новыми методиками и материалами.

Существование **методического краудсорсинга** оправдано тем, что перегруженному рутинной работой учителю физически не хватает времени готовить материалы к занятиям «с нуля». Актуальную информацию учитель может найти на методических порталах для педагогов, предметных сайтах, где коллеги размещают свои наработки.

При этом отбирая материал, выложенный в интернете, нужно оценить его с позиции соответствия национальным стандартам образования, принципам непрерывного улучшения учебной программы, прозрачности и ответственности в создании учебных материалов. Краудсорсинговые проекты — это хорошая поддержка преподавателей и реальная возможность реализации педагогических инноваций.

Образовательный краудфандинг

Краудфандинг — коллективное сотрудничество людей (доноров), которые добровольно объединяют свои деньги или другие ресурсы вместе, как правило, через Интернет, чтобы поддержать усилия других людей или организаций (реципиентов).

Краудфандинг или способ сбора средств на проекты в сфере науки, культуры, инновационного бизнеса становится все более популярным и широко распространенным способом финансирования идеи.

В образовательном краудфандинге можно выделить три направления:

- 1 — сбор средств на личное образование;
- 2 — сбор средств учителями и преподавателями для реализации образовательных проектов для их учеников;
- 3 — краудфандинг на создание новых образовательных проектов или образовательных продуктов, в том числе и университетский краудфандинг.

В первом и во втором случае такой сбор денег полностью относится к краудфандингу на личные нужды, в третьем — средства инвесторов могут вернуться к ним полностью или частично в случае успеха проекта.

Особенности краудфандинга на образовательные проекты:

- взаимодействие инициаторов проекта с благотворительным фондом или некоммерческой организацией как основным источником финансирования;
- сотрудничество организатора проекта со школой или университетом, который может являться партнером краудфандинговой площадки;
- использование собранных средств на различные направления, включая строительство или создание нового учебного оборудования;
- жесткие критерии при отборе и презентации проекта;
- наличие контроля за целевым расходованием средств.

Развитие образовательного краудфандинга в России тормозится отсутствием прозрачного механизма финансирования, контроля за использованием средств, налоговых льгот и правовой базы. В России в настоящее время не существует целевых кредитных программ, связывающих отдельные школы, вузы, банки и органы государственного управления, не развита система субсидирования этих кредитов.

Отсутствие механизма заинтересованности и возвратности делает пока этот вид краудфандинга частным случаем филантропии. Филантропы из Европы и США имеют стойкое предубеждение перед финансированием проектов из Восточной Европы, в том числе — России, предполагая, что собранные средства будут использованы нецелевым способом.

Краудфандинговые платформы, которые существуют в России:

1. *Ассоциация операторов инвестиционных платформ*: <https://rus-crowd.ru/>

Цель ассоциации — содействовать устойчивому развитию и популяризации краудфандинговых инструментов и платформ в России во взаимодействии с участниками финансового рынка, общественными объединениями, институтами и органами власти.

2. *«Планета»*: <https://school.planeta.ru/> — российская краудфандинговая платформа, позволяющая авторам находить средства на реализацию идей посредством коллективного финансирования. Зарегистрировавшись на «Планете», любой желающий

может создать профиль и собрать средства на любое творческое, образовательное, социальное или благотворительное начинание, которое может заинтересовать других.

На «Планете» есть кураторы, готовые проконсультировать авторов проекта по всем возникающим вопросам и предоставить промо-инструменты для продвижения проекта: платформа по собственному выбору оказывает информационную поддержку кампаниям.

Поддержать проект могут пользователи из любой страны мира. Запустить проект может гражданин любой страны старше 18 лет, имеющий действующий счет в банке, или компания, если она соответствует требованиям, установленным в Правилах сервиса платформы.

Схема работы. Автор открывает профиль на платформе и размещает проект. Бекеры могут приобретать акции.

Если проект успешно финансируется, автор может использовать средства коммуникаций платформы для продвижения своего проекта, а также воспользоваться партнерской программой «Планеты», позволяющей привлечь новую аудиторию и дополнительное финансирование за счет размещения баннеров и контекстной рекламы на сторонних ресурсах.

Платформа практикует как фиксированную, так и гибкую модель финансирования — при условии, что проект привлек не менее 50% от заявленной суммы. Если проект набрал менее 50% цели финансирования, деньги возвращаются бекерам¹.

¹ Термин «бекер» означает человека, который вкладывает свои деньги в пока еще не существующий проект с целью поддержать его и/или получить в последствии какой-то бонус: копию этого продукта бесплатно или со значительной скидкой, копию продукта + приз, эксклюзивные материалы доступные только для бекеров или что-то еще. Бекеры — это не соучредители, они не получают в компании доли или акции. За счет большого количества бекеров, даже при их небольших вкладах (в среднем от \$1 до \$100, где самые популярные платежи составляют \$20—25), компании собирают средства на разработку и/или изготовление продукта. Продукт может быть разным — игра, книга, фильм, зубочистки, отвертка, звуковая карта, установка памятника в каком-то месте или даже открытие ресторана. <https://habr.com/ru/post/147670/>

3. *Платформа «INDIEGOGO»*: <https://www.indiegogo.com/>

Проект основан в 2008 году. За девять лет своей работы на площадке было запущено более 200 000 рекламных кампаний, которые суммарно собрали несколько десятков миллионов долларов.

Запустить проект можно из любой точки мира. Достаточно иметь счет в банке своей страны.

Не обязательно достигать цели проекта. Это необходимо, только если в настройках кампании указан тип «Fixed». При выборе flexible-модели какая бы сумма ни была собрана, она будет передана вам.

4. *Платформа «Boomstarter»*: <http://boomstarter.ru>

Требования для запуска проекта:

- организатор — гражданин России старше 18 лет;
- наличие документа, удостоверяющего личность, а также адрес постоянной регистрации организатора;
- наличие дебетовой или кредитной карты либо счёт в банке на имя фандрейзера.

Финансируется: любые интересные проекты, связанные с творчеством — публикация книги, создание фильма, музыкальный альбом, цикл фотографий и прочее.

Не финансируется: все заявки на открытие бизнеса, благотворительность, проекты, привязанные к нуждам конкретного лица (покупка вещей, путешествие, обучение).

Особенности сайта: организатор получает всё или ничего, а временные рамки для сбора средств ограничены (до 60 дней).

5. *Платформа «С миру по нитке»*: <http://smiron.ru/>

Требования для запуска проекта:

- наличие гражданства РФ у автора;
- идея и название проекта, сумма и срок сбора средств.

Финансируются: социальные проекты, интересные стартапы (на сайте есть успешный пример сбора средств на открытие спортзала), совместные покупки социальной направленности.

6. *LOD¹ как образовательный портал (образовательное пространство, среда)*, в котором учащемуся «предоставляется доступ

¹ Learning-on-Demand (LOD) — обучение по требованию.

не только к формальному обучению, управляемому через LMS⁴, но и к различным ресурсам (таким как памятки, формы, регламенты, положения и другие документы), совместному опыту (блоги и workspaces), директориям экспертов и многочисленным готовым учебным электронным курсам» и т.д.

7. *Платформа МЭО*. Разработчиком и поставщиком системных программных решений, образовательных услуг и сервисов, обеспечивающих реализацию требований ФГОС является компания «Мобильное Электронное Образование» (www.mob-edu.ru). Ею спроектирована и разработана образовательная онлайн-платформа для общего образования Российской Федерации — «Мобильная Электронная Школа».

«Мобильная Электронная Школа» — комплексная система управления качеством образования, обеспечивающая реализацию ФГОС общего образования с учетом индивидуальных образовательных запросов и возможностей каждого ребенка. На платформе МЭО можно найти:

- модельные основные образовательные программы начального и основного общего образования, реализуемые на основе «МЭШ»;
- онлайн-курсы для дошкольного образования;
- соответствующие ФГОС онлайн-курсы по учебным предметам общего образования;
- онлайн курсы для дополнительного образования детей;
- средства интерактивного взаимодействия участников образовательных отношений;
- система подготовки к ОГЭ и ЕГЭ, ВПР, олимпиадам;
- система «Статистика», обеспечивающая эффективное управление школой;
- система профессионального развития педагогов.

⁴ LMS (Learning Management System) — система управления обучением — это программное приложение для администрирования учебных курсов в рамках дистанционного обучения (включает LMS «Школа», LMS «Школьный дневник», LMS-Мониторинг и др.) Система создана с учетом оптимизации всех операций, затрагивающих коммуникацию учителей, преподавателей, администраторов, учеников и их родителей. Правообладателем программ является ООО «Нинтерпа» (<http://www.lms-school.ru/index>).

1.3.3. Использование социальных сетей в организации взаимодействия учителя и обучающихся¹

Современные информационные технологии позволяют учителю использовать сеть Интернет в качестве средства взаимодействия с обучающимися и их родителями. Интернет и пространство социальных сетей дают возможность педагогу формировать информационно-образовательную среду, в которой он может решать многие профессиональные задачи.

Организация дистанционного взаимодействия педагога с учащимися возможна посредством различных ресурсов: портал Российское образование; http://vk.com/teacher_club — группа для учителей, <http://vk.com/club23019739> — игра в шахматы для тренировки памяти и логического мышления), «Дневник.ру» <http://dnevnik.ru/> — школьная социальная сеть, объединяющая все школы России, «ClassNet» <http://www.classnet.ru/> – социальная сеть для российских школьников, которая объединяет учащихся разных школ из разных городов страны, школьный портал Московской области school.mosreg.ru.com, электронная почта и др.

Интерес образовательных организаций к социальным сетям связан с необходимостью устанавливать прямую эффективную коммуникацию с участниками образовательного процесса и потребителями образовательных услуг. Сетевое сообщество становится дополнительным «неформальным мостиком» между преподавателем и обучающимся.

Сегодня, наиболее популярными социальными сетями являются «Facebook», «Twitter», «YouTube», «Google+», «Linkeldn», «ВКонтакте», «Одноклассники», «Мой мир». Понимание специфических черт социальных сетей важно для выявления возможностей их использования как образовательного инструмента.

Педагог создает **«группу»** в социальной сети или **публичную страницу**.

¹ Используются материалы из источников: Букаева А.А., Магзумова А. Т. Использование социальных сетей в образовательном процессе [7]; Ильина, С. П., Казанцев, А. И. Возможности социальных сетей в организации взаимодействия педагога и учащихся [21]; Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса [26] и др.

Основными различиями между ними является то, что в «группе» все члены сообщества могут высказывать своё мнение по тому или иному поводу, выкладывать фото-, видео-, аудио материалы, а «публичная страница» выступает в роли некой «доски объявлений», и возможность редактировать или комментировать, находящуюся в ней информацию, может лишь создатель данной страницы.

Выбор той или иной интерактивной формы зависит от стиля педагогического общения, выбранного учителем. Если им был принят демократический стиль общения, тогда целесообразно осуществлять организационную деятельность через «группу». А если учитель выбирает авторитарный стиль общения, тогда стоит использовать «публичную страницу».

Заметим, что обе формы могут быть вполне продуктивными в организации дистанционного взаимодействия учителя с обучающимися. Стоит только учитывать особенности (достоинства и недостатки) каждой из форм общения учителя с учениками, каждый из этих форм бывает незаменим в определенных ситуациях.

Одной из форм взаимодействия является «Диалог». «Диалог» обычно создается инициативной группой учеников, для организации и проведения конкретного мероприятия. В «диалоге» происходит не только передача информации, но и общение между учителем и учениками, которые в свою очередь могут выдвигать свои идеи и предлагать способы повышения интереса к данному мероприятию.

Педагогическое взаимодействие учителя и учеников, посредством социальных сетей, может осуществляться на трёх уровнях: учитель — ученик, учитель — малый ученический коллектив, учитель — большой ученический коллектив.

Пользователи социальной сети имеют свои страницы. На своей странице пользователи обычно размещают информацию о своих интересах, пристрастиях, любимых занятиях, политических и религиозных взглядах, любимых книгах, кино, музыке. Всё это поможет учителю создать индивидуальный портрет каждого ученика, и ученики в свою очередь смогут, посещая страницу своего учителя, узнать его ближе. При этом учителю необходимо осознавать, что он является примером для подража-

ния, авторитетом, и потому должен тщательно контролировать информацию, которую он выкладывает и создавать положительный имидж. Однако если учитель не готов к такому контролю, он может создать вторую страницу, и ограничить к ней доступ своим ученикам.

Знания о каждом конкретном ученике могут помочь учителю, на уровне общения «учитель-ученик». Погружаясь в привычное для современного ребёнка пространство, учитель становится полноправным членом этого сообщества, у него появляются общие темы с ребёнком, он может больше узнать о его жизни и вовремя среагировать на признаки девиантного поведения или тяжёлую жизненную ситуацию ребенка. Вследствие этого ребёнок уже не будет воспринимать учителя враждебно, как транслятора «ненужной» информации, а будет общаться с ним почти наравне, при этом, всё-таки, не забывая о субординации, и уровень доверия ученика к такому учителю будет повышаться.

При общении учителя с учеником в «социальной сети» может использоваться форма личных сообщений, когда учитель обменивается с учеником сообщениями, адресованными лично ему. При этом отправляя ученику сообщение, учитель всегда может проверить, прочитал ли его ученик: так прочитанные и непрочитанные сообщения на экранах гаджетов окрашены в разные цвета (или имеют какие-либо другие пометки, указывающие на прочтение послания).

Эта функция весьма удобна и при массовой рассылке частных сообщений всему классу. Например, если учитель отправил ученикам домашнее задание таким способом, то ученик уже не сможет сослаться на то, что не видел его, так как оно будет помечено как прочитанное. При этом необходимо помнить, что ученик не всегда может выйти в сеть из-за различных технических неполадок, в таком случае, необходимо чтобы задания дублировались и на уроках.

Для того, чтобы эффективно осуществлять общение учителя со всем классом, целесообразно выбирать такую форму взаимодействия как, «классная группа». В рамках групп помимо обмена различной информацией учитель может осуществлять мони-

торинг посещения, а также организовывать опросы, например опрос «Стоит ли проводить классный час о вреде курения?». Такие опросы могут быть как анонимными, с делениями на юношей и девушек, так и именованными. Они помогают учителю познакомиться с мнением класса, на того или иное событие и координировать с учетом этого мнения весь образовательный процесс.

Применение в виртуальных учебных группах технологий форумов и Wiki позволяет всем участникам самостоятельно или совместно создавать сетевой учебный контент, что стимулирует самостоятельную познавательную деятельность обучающихся. Возможность совмещения индивидуальных и групповых форм работы способствует большей степени понимания и усвоения учениками материала, а также выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий. Коммуникативное пространство общее для всех участников учебного процесса создает возможность коллективно оценивать процесс и результаты работы, наблюдать за развитием каждого участника и оценивать его вклад в коллективное творчество. Высокий уровень взаимодействия обеспечивает непрерывность учебного процесса, выходящего за рамки занятий.

Понятность идеологии и интерфейса социальных сетей большей части Интернет-аудитории позволяет сэкономить время, минуя этап адаптации учащихся к новому коммуникативному пространству. Мультимедийность коммуникативного пространства предельно облегчает загрузку и просмотр в виртуальной учебной группе видео и аудиоматериалов, интерактивных приложений.

Кроме того, социальные сети могут использоваться для поддержания отношений между участниками конференций, семинаров, летних школ, что позволяет не только улучшить эмоциональный климат группы, но и повысить качество проводимых мероприятий путем обмена идеями и замечаниями. С помощью средств социальных сетей можно организовать клубную деятельность, объединив учащихся разных регионов. Использование социальных сетей в учебно-воспитательном процессе способствует обмену информацией, повышает мотивацию учащихся к учебной деятельности, стимулирует развитие творческих спо-

собностей и познавательный интерес. Все эти факторы положительно влияют на формирование знаний и умений.

Не стоит забывать и о таком важном моменте образовательного процесса, как связь учителя и родителей. В условиях современного жизненного ритма родители не всегда имеют возможность быть в курсе всех событий школьной жизни ребенка. Использование сетевого пространства позволяет не терять связь учителя с родителями. Социальные сети дают возможность непосредственного участия в образовательном процессе, в управлении, в оценке качества образования, в обсуждении и создании проектов, концепций, которые определяют стратегию развития образования в стране. [21]

Широкое использование ИОР, Интернет-технологий, удалённых «облачных» сервисов повышает информационную культуру учащихся, родителей и учителей, обогащает и активизирует взаимодействие семьи и школы новыми формами информирования, подготовки к урокам, проверки знаний, получения дополнительного образования, общения, участия в сетевых проектах, развития ИКТ-компетенций, повышающих качество образования. (Правила этикета в социальных сетях представлены на страницах 258—262 данного пособия)

1.4. ЗАТРУДНЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ: СУЩНОСТЬ И ПРЕОДОЛЕНИЕ

1.4.1. Понятие о затруднениях в педагогическом общении

С позиции деятельностного подхода **общение** — это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя **обмен информацией** (коммуникативная сторона), **выработку единой стратегии взаимодействия** (интерактивная сторона), **восприятие и понимание другого человека** (перцептивная сторона). Все три стороны общения взаимосвязаны, составляют единство.

Педагогическое общение есть форма взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников в образовательном процессе. Педа-

гогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических¹ средств. [17, с. 322] Педагогическое общение определяет климат и атмосферу образовательной деятельности.

Педагогическое общение, как форма учебного сотрудничества, является условием оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.

Специфика педагогического общения.

1. Педагогическое общение характеризуется тройной направленностью: на само *учебное взаимодействие*, на *обучающихся* (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на *предмет освоения* (усвоения).

В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью его субъектов: *личностной*, *социальной* и *предметной*. Учитель (преподаватель), работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в классе, и наоборот, работая фронтально с классом воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения, выявляясь всей совокупностью названных характеристик, выражается в органическом сочетании элементов *лично* ориентированного, *социально* ориентированного и *предметно* ориентированного общения.

2. Второе качество педагогического общения обусловлено тем, что образовательный процесс имеет воспитывающий и развивающий характер. При этом, как отмечает Л. М. Митина: «Педагогическая деятельность включает профессиональную активность учителя, направленную на решение задач развития и обучения подрастающего поколения. Именно развития и обучения, а не наоборот, так как главной целью школы современного периода должно стать развитие личности каждого школьника. <...> обучение должно быть подчинено процессу развития личности

¹ **Кинетический** — (от греч. kinetikos — приводящий в движение) относящийся к движению, связанный с движением, двигательный (<http://poiskslov.com/word/>; <http://tolkslovar.ru/k4313.html>).

учащихся. Это значит, что учебный процесс как по содержанию, так и по формам организации и проведения следует строить как процесс развития, а обучение знаниям, умениям и навыкам — как составную часть развития, как его основное средство». [45, с. 21] Воспитывающая функция педагогической деятельности направлена на решение задач личностного развития обучаемых.

Сложной, педагогически значимой проблемой педагогической психологии, психологии общения является проблема затруднений, или «барьеров» общения, с которыми учитель сталкивается в деятельности, в общении.

Затруднение в общении (в деятельности) — это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие:

- неприятия партнера общения, его действий,
- непонимания текста (сообщения),
- непонимания партнера,
- изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д.

Затруднения проявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения (А. К. Маркова).

С другой стороны, *если* учесть, что возникновение в процессе деятельности затруднения и его осознание являются одним из условий возникновения проблемной ситуации, предпосылкой и основой возникновения и движения мысли (С. Л. Рубинштейн), *то* затруднение в деятельности, в том числе — педагогической, может рассматриваться и как фактор активации интеллектуальной деятельности человека, стимулирование поиска новых средств и способов выхода из создавшейся «затрудняющей» ситуации.

Соответственно нужно выделить **позитивную и негативную функции затруднения** (трудности) в процессе педагогического общения:

• **позитивная функция** затруднения «...имеет два значения: **а) индикаторное** (привлечение внимания учителя; например, внимательному учителю на его трудности укажут ошибки его учеников); **б) стимулирующее, мобилизующее** (активизация деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений, приобретение опыта)». [40, с. 84]

• **негативная функция** затруднения также имеет два значения: **а) сдерживающее** (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой, например заниженной самооценки) и **б) деструктивное, разрушительное** (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, желанию уйти из школы или из профессии)». [40, с. 84]

В настоящее время затруднения, или «барьеры» общения рассматриваются с разных позиций в зависимости от основания их анализа и подхода.

Можно выделить следующие основные области затруднений человека в общении:

- этно-социокультурная,
- статусно-позиционно-ролевая,
- возрастная,
- индивидуально-психологическая,
- деятельностная,
- область межличностных отношений.

Таблица 7

Затруднения в педагогическом общении и их преодоление

№ п/п	Область затруднений	Особенности затруднений	Преодоление затруднений
1.	Этно-социокультурная область затруднений	особенности этнического сознания, ценности, стереотипы, установки человека, проявляемые в общении в конкретных условиях его социального и культурного развития	затруднения преодолимы, если их специфика осознана и принята педагогом, если он может контролировать свое общение, регламентируя его рамками тех конвенциональных отношений, которые предполагаются конкретной образовательной системой, конкретным образовательным учреждением

№ п/п	Область затруднений	Особенности затруднений	Преодоление затруднений
2.	Статусно-позиционно-ролевая область затруднений	затруднения в общении обусловлены семейным воспитанием, позицией в общности, атрибутами роли, статусом учреждения, образовательной системы, региона, города и т.д. Возникают в условиях асимметрии статусов, позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей	преодолению трудностей способствует знание и соблюдение конвенциональных норм и правил, проявление терпимости (толерантности)
3.	Затруднения, связанные с возрастными особенностями	затруднения в общении с взрослым, с педагогом чаще всего возникают в связи с тем, что учащийся, особенно подросток, считает, что его внутренний мир непонятен взрослым, которые продолжают обращаться к нему все еще как к ребенку	преодоление трудностей при заключается в постоянном личном и профессиональном саморазвитии педагога, его включении в жизнь общества, интересе к миру молодежи (пример: особенности общения с поколением Z, С. 262—267 данного пособия)
4.	Затруднения, связанные с индивидуально-психологическими особенностями	затруднения в общении, являющиеся результатом взаимосвязи, взаимодействия индивидуально-психологических особенностей учителя, индивидуально-психологических особенностей ученика. Наибольшее влияние на продуктивность общения оказывают коммуникативность	преодоление трудностей связано с постоянной рефлексией особенностей личности и поведения, развитием коммуникативных умений, профессионально-значимых качеств, проявлением терпимости (толерантности)

№ п/п	Область затруднений	Особенности затруднений	Преодоление затруднений
		(общительность), контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность (реактивность), экстра-, интровертированность, локус контроля ¹ (экстер- и интернальность), само- и внешнеобвинительность реакции, особенности когнитивного стиля, недостаточность социальной перцепции ² и др.	
5.	Педагогическая деятельность как область затруднений	Затруднения в общении связаны с содержанием и характером педагогической и учебной деятельности.	условия преодоления трудностей: знание и понимание учителем психологического предмета педагогической деятельности и предмета учебной деятельности; выработка оптимальной профессионально-педагогической позиции; повышение

¹ **Локус контроля** — понятие в психологии, характеризующее свойство личности приписывать свои успехи или неудачи внутренним, либо внешним факторам. Введено социальным психологом **Джулианом Роттером** в 1954 году. Склонность приписывать результаты деятельности внешним факторам называется «внешний локус контроля» (**экстернальность**). Склонность к внешней атрибуции повышает беспомощность человека. Склонность приписывать результаты деятельности внутренним факторам называется «внутренний локус контроля» (**интернальность**). Внутренними факторами здесь являются свойства личности индивида: свои усилия, собственные положительные и отрицательные качества, наличие или отсутствие необходимых знаний, умений и навыков, и т. п. Люди, которые считают себя ответственными за состояние своих дел (внутренняя атрибуция), способны добиваться большего успеха. Но также склонны больше испытывать чувства вины за события, которые с ними происходят. «Локус контроля» называют также «локализацией контроля волевого усилия» (<http://ru.wikipedia.org/wiki/>).

² **Социальная перцепция** — (от лат. perceptio — восприятие и socialis — общественный) — восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т.п.) (<http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=654>).

№ п/п	Область затруднений	Особенности затруднений	Преодоление затруднений
			профессионализма учителя, накопленные опыта работы; осознание объекта затруднения и целенаправленная, произвольная коррекция своего коммуникативного поведения
6.	Межличностные отношения как область затруднений	затруднения в общении, являющиеся результатом принятия учителем и учеником друг друга: симпатия	преодолению трудностей способствует знание особенностей межличностной аттракции, способов
		(антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций или их расхождение, соответствие или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности (общения). Среди факторов, затрудняющих общение межличностные отношения статистически значимо занимают первое место. [82]	преодоления барьеров, связанных с социальной перцепцией; личностный и профессиональный рост, развитие педагогических способностей

1.4.2. Психологическая характеристика затруднений в общении: коммуникативный, интерактивный и перцептивный аспекты

Приведем характеристику некоторых затруднений в общении, связанных с его разными сторонами (функциями), знание о которых важно для повышения коммуникативной продуктивности в образовательном процессе. Опишем:

- феномены и эффекты межличностного восприятия, связанные, прежде всего, с перцептивной стороной общения;

- барьеры в общении, связанные с коммуникативной стороной общения;
- конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе, связанные с интерактивной стороной общения.

С нашей точки зрения, говоря о коммуникативной компетентности учителя, нельзя вопрос сводить только к раскрытию сущности и особенностей преодоления коммуникативных барьеров, рассмотрению речевых и языковых норм в общении. Важно знание эффектов и феноменов восприятия людьми друг друга, которые помогают или препятствуют успешному обмену информацией, снижают или повышают вероятность возникновения конфликтов во взаимодействии. Знание особенностей конфликтов и основ эффективного взаимодействия в педагогическом процессе, в свою очередь, способствует снятию психологических барьеров и повышению степени понимания субъектами образовательных отношений друг друга.

Феномены и эффекты межличностного восприятия могут, как повысить, так и понизить эффективность процесса коммуникации.

Люди, познавая друг друга, не ограничиваются получением сведений путем наблюдения. Они стремятся к выяснению причин поведения партнеров по общению и выяснению их личностных качеств. Это относится и к субъектам образовательных отношений — учителям, ученикам, родителям учеников, администрации всех уровней. Одним из механизмов социального восприятия, выражающийся в интерпретации поступков и чувств другого человека является *каузальная атрибуция* (от лат. *causa* — причина и *attribuo* — придаю, наделяю).

Для объяснения чужого поведения чаще всего используются следующие схемы:

- люди с *личностной атрибуцией* в любой ситуации склонны находить виновника случившегося, приписывать причину произошедшего конкретному человеку;
- люди с *обстоятельственной атрибуцией* склонны прежде всегда винить обстоятельства, не утруждая себя поисками конкретного виновника;
- люди со *стимульной атрибуцией* видят причину случившегося в предмете, на который было направлено действие (ваза упала потому, что плохо стояла).

Причину успеха люди чаще всего приписывают себе, а неудачи — обстоятельствам. Общая закономерность состоит в том, что по мере роста значимости случившегося люди склонны переходить от обстоятельственной и стимульной атрибуции к личностной (т.е. искать причину случившегося в осознанных действиях личности).

Не имея точной информации, мы вынуждены строить свои предположения относительно причин того или иного поведения других людей. Обычно мы склонны полагать, что поведение других отражает их сущность. При этом свое собственное поведение чаще всего объясняем с точки зрения каких-то обстоятельств, людей, заставивших нас поступить тем или иным образом.

Первое впечатление о человеке всегда очень важно для установления контакта с ним. На формирование первого впечатления влияет так называемый **«эффект ореола»**. Эффект ореола — это формирование оценочного впечатления о человеке в условиях дефицита времени на восприятие его поступков и личностных качеств. Так, если первое впечатление о человеке в целом благополучное, то в дальнейшем все его поведение, черты и поступки начинают переоцениваться в положительную сторону. Если же общее первое впечатление о человеке в силу сложившихся обстоятельств оказалось отрицательным, то даже положительные его качества и поступки в последующем или не замечаются вовсе, или недооцениваются на фоне гипертрофированного внимания к недостаткам.

Источниками «ореола» являются разные причины, что позволило выделить три основные ошибки при восприятии другого человека — *превосходства, привлекательности и отношения к нам*.

При **ошибках превосходства** схема восприятия такова: при встрече с человеком, превосходящим нас по какому-то важному для нас параметру, мы оцениваем его несколько более положительно, чем это было бы, если бы он был нам равен. Если же мы имеем дело с человеком, которого мы в чем-то превосходим, то мы его недооцениваем. Очень важно помнить, что превосходство фиксируется по какому-то одному параметру, а переоценка (или недооценка) происходит по многим параметрам. [59, с. 43]

Основными источниками информации для определения превосходства партнера по общению над нами (или нашего над ним) являются:

- 1) одежда человека, весь его имидж;
- 2) манера поведения человека (как он сидит, ходит, разговаривает, куда смотрит и т.д.).

Ошибки привлекательности связаны с тем, нравится нам внешне партнер по общению или нет: чем более внешне привлекателен для нас человек, тем лучше он, как нам кажется, во всех отношениях; если же он непривлекателен, то и остальные его качества недооцениваются. Источником знака привлекательности являются усилия человека выглядеть социально одобряемым образом в некоторой группе.

При **ошибках отношения к нам** схема восприятия следующая: все люди, которые к нам относятся хорошо, кажутся нам значительно лучше тех, кто относится к нам плохо. Источником информации о знаках отношения к нам является все, что свидетельствует о согласии или несогласии партнера с нами.

Эффекты новизны и первичности. *Эффект новизны* возникает тогда, когда по отношению к знакомому человеку наиболее значимой оказывается последняя, т. е. более новая информация о нем. *Эффект первичности* же возникает, когда по отношению к незнакомому человеку более значимой оказывается первая информация.

Все перечисленные выше феномены и эффекты проявляются и в педагогическом общении: любой педагог (даже с небольшим опытом работы) может привести не один пример из жизни школы, в которой работает, иллюстрирующий эти закономерности. Изобилуют такими примерами художественные произведения, отражающие школьную жизнь. Например, повесть Григория Белых и Леонида Пантелеева «Республика ШКИД», (1927—1928), по которой режиссёр Геннадий Полока снял художественный фильм (1966); фильм режиссёра Станислава Ростоцкого «Доживём до понедельника» (1968); телесериал «Школа» режиссёра Валерии Гай Германики (2010)

Барьеры в общении. Можно говорить о *коммуникативных барьерах*, препятствующих взаимодействию и успешному общению (на стадии осуществления контакта это недостаточное владение социальными техниками ведения беседы, навыками и умениями), и о *психологических барьерах*, в первую очередь препятствующих взаимопониманию и затем уже осложняющих взаимодействие.

Психологические барьеры [от франц. *barriere* — преграда, препятствие] — специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения.

Остановимся на некоторых коммуникативных и психологических барьерах, которые препятствуют как пониманию (барьеры речи), так и восприятию (барьеры эмоций) партнера в любом общении, в частности — педагогическом.

Барьеры речи. В процессе общения между учителем и учащимся стоит задача не только и не столько передать информацию, сколько добиться ее адекватного понимания последним. То есть в межличностной коммуникации как особая проблема выступает интерпретация сообщения, поступившего от учителя ученику и наоборот. *Во-первых*, форма и содержание сообщения существенно зависят от личностных особенностей как учителя, так и ученика, их представлений друг о друге и отношений между ними, всей ситуации, в которой происходит общение. *Во-вторых*, переданное учителем учебное сообщение не остается неизменным: оно трансформируется, изменяется под влиянием индивидуально-психологических особенностей ученика, отношения его к учителю, самому тексту, ситуации общения.

Логический барьер возникает в тех случаях, когда логика рассуждения, предлагаемая преподавателем, либо слишком сложна для восприятия учащихся, либо кажется им неверной, противоречит присущей им манере доказательства. В психологическом плане можно говорить о существовании множества логик и логических систем доказательств. Для одних людей логично и доказательно то, что не противоречит разуму, для других то, что соответствует долгу и морали.

Стилистический барьер возникает при несоответствии стиля речи педагога и ситуации общения или стиля речи и актуального психологического состояния учащихся и др. Педагогу необходимо тонко чувствовать состояние своих учеников, улавливать оттенки возникающей ситуации общения, с тем, чтобы привести в соответствие с ней стиль своего сообщения.

Семантический барьер возникает тогда, когда люди пользуются одними и теми же знаками (в том числе словами) для обозначения совершенно разных вещей. Чтобы преодолеть семантический барьер, необходимо понять особенности собеседника,

использовать понятную для него лексику; слова, имеющие разные значения, необходимо объяснять, в каком смысле то или иное слово вы использовали.

Фонетический барьер (плохая техника речи) возникает, когда участники общения говорят на различных языках и диалектах, имеют существенные дефекты речи и дикции, искажённый грамматический строй речи. Барьер фонетического непонимания порождает также невыразительная быстрая речь, речь-скороговорка и речь с большим количеством слов-паразитов.

Барьеры эмоций:

- барьер общения, возникающий на почве *страдания или горя*. Стрдание настолько приковывает к себе мысли человека, что трудно рассчитывать на его внимание к другим людям;

- барьер *отвращения и брезгливости* довольно часто встречается в повседневной жизни. Его могут вызвать неприятные запахи, потные руки, привычка близко придвигаться к собеседнику;

- барьер *презрения* может вызвать какая-то черта характера, но иногда это и результат расовых или национальных предрассудков;

- барьер *страха* — один из наиболее труднопреодолимых в межличностном общении. У некоторых людей, вследствие трудных жизненных обстоятельств, страх возникает очень легко. Причины страха могут быть различными;

- барьер *стыда и вины* — это барьер, возникающий от неловкости за себя или за других. Стыд чаще всего охватывает человека при критике или иногда при неумеренной похвале. Нередко стыд или вина перед собеседником приводят к прерыванию отношений с ним;

- барьер общения, *вызванный гневом*, преодолеть очень сложно, поэтому не стоит в это время испытывать запасы оставшегося у человека терпения, т.к. гнев может проявиться не только в словах, но и в агрессивных действиях.

Наиболее распространенные барьеры общения

1. *Демонстрация разницы позиций*. Возникает при высокомерной манере вести себя — сознательное или подсознательное стремление поставить себя выше собеседника. Это может выражаться в прямом принижении собеседника: угрозы, обвинения, прозвища. Иногда этот барьер возникает помимо воли человека,

если он использует менторский тон, категоричность в суждениях, советуется партнеру, когда его об этом не просят.

2. *Непонимание интересов, состояний собеседника*, его отношения к другим людям, вещам, событиям.

3. *Конфликтогенные черты*. Причиной барьера является бесцеремонность, бестактность, фамильярность и т. д.

4. *Оценочные суждения*. Когда человек склонен давать безапелляционную субъективную оценку действиям или чертам характера партнера по общению, он заставляет его занять оборонительную позицию.

5. *Переход с роли на личность*. Довольно часто встречается в формальном и неформальном общении: критикуется не плохая работа или ошибки сотрудника, ученика, а его личность.

6. *Стереотипизация*. Это общее мнение о распространенности тех или иных черт, характерных для определенных групп людей. В подобных обобщениях может содержаться зерно правды. Между тем стереотипы могут быть неверными, формировать ошибочное познание людей, серьезно деформируя процесс общения.

Эти барьеры распространены во всех сферах жизнедеятельности человека, связанных с общением, взаимодействием с другими людьми, следовательно и в образовательной деятельности. Однако, следует выделить затруднения в общении, вызванные самой педагогической деятельностью учителя/воспитателя и учебной деятельностью обучающихся.

В. А. Кан-Калик [24] выделил наиболее **типичные барьеры педагогического общения**. Их можно объединить в три группы:

1) боязнь класса и педагогической ошибки;

2) установка, формируемая в результате прошлого негативного опыта работы вообще и работы с данным классом в частности; несовпадение собственных установок учителя на работу в классе и установок обучающихся;

3) неадекватность собственной деятельности в складывающейся на уроке коммуникативной ситуации.

Барьеры первой группы преодолеваются посредством повышения профессионализма учителя, накопления опыта работы.

Барьеры второй группы вызваны социальной *апперцепцией*, т.е. обусловлены влиянием прошлого опыта на восприятие и понимание социальной среды. Для преодоления их необхо-

димо *объективировать* — осознать объект затруднения и целенаправленно, произвольно корректировать.

Барьеры третьей группы могут появляться в результате либо механического копирования стиля (манеры) общения референтного¹ для учителя человека, либо в результате ограничения общения только информирующей функцией вне развивающей и воспитывающей функций.

Затруднения одного участника общения влияют *не только* на сам этот процесс, на деятельность того, кто испытывает эти затруднения, на ситуацию, *но и* на других партнеров общения. Педагог либо преодолевает трудности, продолжает общение и деятельность, либо, испытывая чувство дискомфорта, создает новую коммуникативную ситуацию и новые формы деятельности, испытывая неловкость за недостаточность подготовки, организации, учета особенностей коммуникативной ситуации, либо занимает внешнеобвинительную позицию, изменяя в ряде случаев оценку окружающей действительности. В работах А. А. Реана [64 и др.] было показано, что есть положительная значимая связь между количеством случаев затруднений у педагога и его оценкой ответственности и интереса учеников. Это соотношение можно выразить формулой: «чем больше — тем меньше» (чем больше затруднений, тем меньше ответственности и интереса). А. А. Реан рассматривает этот факт как психологическую защиту, проявляющуюся в том, что обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными объективными (внешними по отношению к себе) негативами в личности учащихся («трудный контингент», «безответственные личности», «случайные для профессии люди» и т.п.).

1.4.3. Терпимость и продуктивность коммуникации

Особое место в структуре профессионально значимых качеств² учителя занимает терпимость как свойство личности.

¹ **Референтный** [лат. referens (referentis) сообщающий] — (прил.) такой, на который ориентируется человек в системе своих моральных ценностей (<http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/279281/>).

² Психологическая терпимость в целом значимо для любого человека, профессионально значимым является для широкого круга профессий ➔

От этого качества учителя во многом зависит эффективность познания педагогом личности учащегося, продуктивность педагогического общения и деятельности. Более того, формирование социально-психологической терпимости у учащихся можно рассматривать в качестве одного из проявлений результативности педагогической деятельности.

Неразвитость терпимости как личностного свойства проявляется в наличии у человека ригидных установок, неумении встать на позиции собеседника, непредрвзято отнестись к иному мнению.

Термин «терпимость» часто употребляется в связи с проблемой толерантности. В психологии толкование толерантности возможно с разных позиций: в *психофизиологии* толерантность рассматривается как ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Толерантность приводит к повышению устойчивости (терпимости) к некоторому неблагоприятному фактору; в *социальной психологии* толерантность связывается с терпимостью к различным мнениям, непредубежденностью в оценке людей и событий.

С точки зрения А. А. Реана [64], понятие «терпимость», включая в себя «толерантность», не сводится к нему, а является более общим. За счет чего может осуществляться терпимость? Почему один человек более, а другой менее терпим?

Реан А.А. выделяет два механизма, обуславливающих социально-психологическую терпимость:

- низкую *социально-психологическую чувствительность личности* («черствый», «холодный» и т. п.), которая связана с повышением порога социально-психологической чувствительности к различным воздействиям партнеров по общению;
- специфику *установок личности* («Все люди могут ошибаться», «Чем больше точек зрения, тем лучше», «Каждый имеет право на свое мнение» и т. п.).

Если взять за основу классификации механизмы формирования социально-психологической терпимости, то структуре

⇒ соционимического типа. В настоящее время это качество можно рассматривать как важное условие формирования надпрофессиональных навыков во многих профессиях будущего.

общего феномена терпимости можно выделить два ее вида: 1) *сенсуальную*¹ терпимость личности и 2) *диспозиционную* терпимость личности.

Сенсуальная терпимость — это терпимость-черствость, терпимость-стена. Она связана с устойчивостью личности к воздействиям среды, с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности к его воздействию.

Диспозиционная терпимость проявляется в предрасположенности, готовности личности к определенной терпимости в реакции на среду. Эта готовность проявляется на когнитивном (социально-перцептивном), аффективном² и поведенческом уровнях реагирования. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности (к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще).

Психологические механизмы объясняют явление терпимости как бы «изнутри личности». Кроме этого необходимо выделить и другие факторы, которые обуславливают терпимость:

социогенетические факторы — формирование и проявление терпимости под воздействием господствующих социальных установок, эталонов, стереотипов и общей направленности общества (гуманистической, демократической, сотрудничества, плюралистической или, наоборот, антиличностной, авторитарной, маниакально-подозрительной и т. д.);

микросредовые факторы (или психогенетические) — влияние на формирование и проявление терпимости ближайшего окружения индивида: семьи, учебного, трудового коллектива (в том числе и педагогического), неформальной группы и т. д. Терпимость как черта личности (если отсутствует блокирующее

¹ Сенсуальный [-ая, -ое; лен, льна (книжн.)] — (лат. *sensualis* — чувственный) основанный на субъективных чувствах, ощущениях. Синонимы: сенсуалистический, чувственный (<http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1022014>; <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/217830>).

² Аффективный (от лат. *affectus* — душевное волнение, страсть) — эмоционально окрашенный (<http://vocabulary.ru/dictionary/17/word/afektivnyi>).

воздействие социогенетического фактора), как подчеркивает А. А. Реан [64], в определяющей мере обусловливается именно микросредовыми факторами;

биогенетические факторы — влияние психофизиологических особенностей, гормонального статуса индивида на формирование и проявление терпимости (пол, возраст, темперамент)¹.

1.4.4. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе

В. А. Сухомлинский писал: «Конфликт между педагогом и ребенком, между учителем и родителями, педагогом и коллективом — большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда учитель думает о ребенке несправедливо. <...> Думайте о ребенке справедливо — и конфликтов не будет. Чем меньше конфликтов, тем больше входит в духовную жизнь коллектива взаимное доверие, тем ярче выражается, раскрывается личность. Умение избежать конфликта — одна из составных частей педагогической мудрости учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только сохраняет, но и создает воспитательную силу коллектива». [76, с. 388—389]

Как и болезнь, конфликт легче предупредить. Выход из конфликта всегда труден, часто болезнен для одного или всех участников. В редких случаях удачное разрешение конфликта позволяет построить новые отношения, чаще конфликты приводят к ухудшению отношений, а то и к их разрушению.

Конфликт в педагогической деятельности часто проявляется как стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка.

Правильно реагируя на поведение ребенка, учитель берет ситуацию под собственный контроль и восстанавливает порядок. Поспешность в оценках поступка часто приводит к ошибкам, вызывает воз-

¹ Необходимо подчеркнуть, что даже на этом уровне анализа не все определяется биологическим фактором. Например, «мужское» и «женское» поведение определяется не только биогенетикой, но и социальными стереотипами маскулинности и фемининности. [64]

мушение у ученика несправедливостью со стороны учителя, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт. [10, 65]

Конфликт (от лат. *conflictus* — столкновение) — это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений, точек зрения, взглядов.

В основе конфликта лежат различного рода реальные или иллюзорные, объективные или субъективные, в различной мере осознаваемые *противоречия в целях* общающихся личностей и попытки их разрешения на фоне эмоциональных состояний.

К конфликтам могут приводить разные ситуации:

- типичная — часто повторяющаяся ситуация при одних и тех же обстоятельствах — опоздания на уроки, пропуски уроков, невыполнение домашних заданий и т.п. Конфликт можно предугадать и предотвратить;

- нетипичная — ситуация, нехарактерная для данного учащегося или класса — демонстративный уход с урока, правонарушения, грубая выходка и т.п. Такие ситуации трудно предвидеть, они требуют анализа для учета в будущем.

Потенциально **конфликтогенные педагогические ситуации:**

1) конфликты деятельности (невыполнение учебных заданий на уроке и дома, низкая успеваемость и др.);

2) конфликты поведения (нарушение правил поведения, в т.ч. принятых в данной школе, например, отсутствие формы).

3) конфликты отношений (в сфере эмоционально-личностных отношений учителя с учениками).

Особенности педагогических конфликтов:

- учитель несет профессиональную ответственность за педагогически верное разрешение конфликта (школа — модель общества, где ученики усваивают нормы поведения);

- педагогическое общение асимметрично: учитель и ученики имеют различный социальный статус;

- разница возраста и жизненного опыта, различное понимание событий и их причин порождает глубокое непонимание между коммуникантами;

- присутствие при конфликте других учеников делает их не только свидетелями, но и участниками (учителю также приходится постоянно помнить о воспитательном эффекте ситуации для всех свидетелей);

- всякая ошибка учителя порождает новые конфликтные ситуации, усугубляет трудное положение.

Причины педагогических конфликтов:

- в последние годы учащиеся сильно изменились, тогда как некоторые учителя видят их такими, какими были учащиеся десять-пятнадцать лет назад;

- отсутствие взаимопонимания между педагогами и учащимися, вызванное, прежде всего незнанием возрастных психологических особенностей воспитанников;

- консерватизм и стереотипность в выборе воспитательных методов и средств;

- учителем, как правило, оценивается не отдельный поступок ученика, а его личность;

- оценка ученика нередко строится на субъективном восприятии его поступка и малой информированности о его мотивах, особенностях личности, условиях жизни в семье;

- учитель затрудняется провести анализ возникшей ситуации, торопится строго наказать ученика;

- немаловажное значение имеет характер отношений, которые сложились между учителем и отдельными учениками; личностные качества и нестандартное поведение этих учеников являются причиной постоянных конфликтов с ними;

- личностные качества учителя (раздражительность, грубость, мстительность, самодовольство, беспомощность);

- настроение учителя при взаимодействии с учениками;

- жизненное благополучие учителя;

- общий климат и организация работы в педагогическом коллективе.

Основным звеном при разрешении педагогической ситуации М. М. Рыбакова [65] считает проведение ее психологического анализа. В этом случае учитель может раскрыть причины ситуации, не допустить ее перехода в длительный конфликт.

Основной целью психологического анализа является создание достаточной информационной основы для принятия психологически обоснованного выхода из возникшей ситуации.

Другой, не менее значимой целью такого анализа является переключение внимания с возмущения поступком ученика на его личность и ее проявление в деятельности, поступках

и отношениях. Анализ помогает учителю избежать субъективизма в оценке поведения учеников.

Вариант опорной схемы для проведения анализа ситуаций:

- описание ситуации, ее участников;
- определение в ситуации момента, когда учитель мог бы предупредить ее переход в конфликт;
 - что помешало учителю сделать это (эмоциональное состояние, присутствие свидетелей, растерянность, неожиданность и др.);
 - какие приемы воздействия мог бы использовать учитель в ситуации и как он их использовал;
 - оценка, какую информацию получил учитель о своих педагогических успехах и просчетах; анализ своего поведения в ситуации и ошибки;
 - варианты отношений с учеником после конфликта.

Многое в разрешении конфликтных ситуаций зависит от выбора стиля поведения. Для описания способов разрешения конфликтов К. У. Томас и Р. Х. Килменн используют двухмерную модель, включающую показатели внимания к интересам партнера и к своим собственным. [48] Кроме этого при выделении стилей поведения в конфликтной ситуации учитывается степень активности-пассивности сторон и степень индивидуальности-совместности их действий. В этой модели выделяется пять стилей поведения в конфликте (рис. 2).

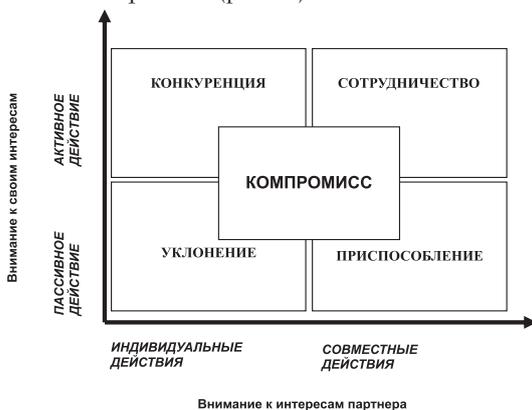


Рис. 2. Способы выхода из конфликтной ситуации (Сетка Томаса — Килменна)

Способы регулирования конфликтов

№	Стиль	Сущность стратегии	Условия эффективного применения	Недостатки
1	Соперничество (конкуренция)	Стремление добиться своего в ущерб Другому	Исход очень важен. Обладание определенной властью. Необходимость срочного решения	При поражении — неудовлетворенность; при победе — испорченные отношения; непопулярность; чувство вины
2	Уклонение	Уход от ответственности за решения.	Исход не очень важен. Отсутствие власти. Желание выиграть время	Переход конфликта в скрытую форму
3	Приспособление	Сглаживание разногласий за счет собственных интересов.	Предмет разногласия более важен для Другого. Желание сохранить мир. Правда на другой стороне. Отсутствие власти.	Вы уступили. Решение откладывается.
4	Компромисс	Поиск решений за счет взаимных уступок.	Однаковая власть. Взаимоисключающие интересы. Нет резерва времени. Другие стили неэффективны.	Получение только половины ожидаемого. Причины конфликта полностью не устранены.
5	Сотрудничество	Поиск решения, удовлетворяющего всех участников.	Есть время. Решение важно обоим сторонам. Четкое понимание точки зрения Другого. Желание сохранить отношения	Временные и энергетические затраты. Не гарантированность успеха

Выбор стиля поведения зависит от того, насколько одна сторона стремится удовлетворить свои интересы и учесть интересы другой стороны.

Стиль конкуренции (соперничества) может использовать педагог, обладающий достаточным авторитетом, властью, стремящийся в первую очередь удовлетворить свои интересы. Этот стиль целесообразно использовать, если исход конфликта очень важен для вас, если предлагаемое вами решение является наилучшим или необходимым, если вам нечего терять. Только помните, что стиль конкуренции вызывает чувство отчуждения между коммуникантами.

Стиль сотрудничества выбирается для разработки долгосрочного взаимовыгодного решения. Он требует умения выслушивать друг друга, сдерживать свои эмоции, объяснять свои желания. Этот стиль используют, если у вас долгие, прочные, взаимозависимые отношения с другой стороной, если невозможно компромиссное решение, если вы заинтересованы в приобретении опыта совместной деятельности.

Стиль компромисса позволяет урегулировать разногласия при взаимных уступках. В отличие от стиля сотрудничества это осуществляется на более поверхностном уровне, чаще это временное решение. Такой подход эффективен, если у обеих сторон одинаково сильные аргументы, если нет времени для выработки другого решения, если вы не слишком дорожите своими желаниями.

Стиль уклонения выбирают те, для кого затрагиваемая проблема не слишком важна и кто не хочет тратить на ее разрешение время и силы. Уход от решения проблемы иногда бывает очень эффективен, так как по прошествии времени конфликт может сойти на нет.

Стиль приспособления приемлем, если сохранение отношений важнее отстаивания своей позиции. Часто его выбирают, если осознают свою неправоту или слабость отстаиваемой позиции. Такой стиль эффективен, когда одна сторона способна пожертвовать своими интересами в пользу другой стороны.

В педагогической практике существует мнение, что наиболее эффективными являются такие способы выхода из конфликта, как сотрудничество и компромисс. Однако ни одна из перечисленных стратегий не может быть выделена как лучшая, потому что может оказаться эффективной в разных ситу-

ациях, поскольку, имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Учителю необходимо владеть всеми стратегиями поведения в конфликтной ситуации, чтобы сознательно выбирать тот или иной стиль в зависимости от конкретной ситуации.

Тактические приемы поведения в конфликтных ситуациях:

- Дайте возможность оппоненту выговориться до конца, «выпустить пар». Сами сохраняйте спокойствие!
- Попросите обосновать свои претензии, отделить факты от эмоций.
- Сбивайте агрессию оппонента неожиданными приемами (попросите совет, задайте вопрос, сделайте комплимент, попросите что-либо, вспомните о чем-нибудь и т.п.).
- Не давайте оппоненту отрицательных оценок.
- Попросите сформулировать цель, конечный результат и проблему, мешающую этого достичь.
- Предложите оппоненту высказать свои соображения по разрешению проблемы и свои варианты решения.
- Давайте оценку только действиям и поступкам. Не задевайте достоинства, не затрагивайте личности оппонента!
- Повторяйте своими словами высказывания оппонента («Правильно ли я понял?», «Вы говорите, что...»).
- Не бойтесь извиниться!
- Не разрушайте отношений. Помогите оппоненту сохранить лицо.
- Огромное значение имеет речевая форма, в которую облекаются мысли и чувства.

Сравните:

Это не так ...	Мне видится это иначе ...
Так не пойдет ...	Посмотрим на это по-другому...
Вы меня обманываете ...	Я чувствую себя обманутым...
Вы грубый человек ...	Мне жаль, что вы со мной так разговариваете...

Самое трудное в конфликтной ситуации — сохранить самообладание. Наиболее известные методы самоуспокоения:

1. Рационализация гнева.
2. Визуализация гнева.
3. Релаксация.

Выбор метода связан с психологическими особенностями личности, а их использование представляет один из элементов психогигиены человека. Некоторые упражнения для освоения методов снятия эмоционального напряжения представлены в последней части пособия.

Думается, избежать в педагогике конфликтов невозможно. Бояться их не надо. Если учитель понимает причину конфликта, искренне заинтересован в сохранении доброжелательных отношений с учениками, стремится к взаимовыгодному решению, то он обязательно добьется успеха.

К разрешению конфликтов могут применяться разные подходы¹:

- **подход, опирающийся на силу или власть** (к сожалению, традиционно наиболее распространен в современном мире);
- **правовой подход**. Обычной практикой разрешения споров с использованием такого подхода являются судебный процесс, различные формы третейских судов, арбитражных процедур и т.д.;
- **подход, учитывающий интересы сторон**. Такой подход позволяет сделать соперника партнером и достичь результата, максимально удовлетворяющего все стороны, в то время как при использовании силовых или правовых методов стороны конфликта преследуют задачу победить, а иногда и устранить оппонента.

В контексте подхода, учитывающего интересы сторон, в современной практике достаточно широко распространено использование следующих способов разрешения конфликта:

- *переговоры*. Переговоры возможны только в том случае, когда конфликтующие стороны преследуют общий интерес — договориться. Положительный исход переговоров — соглашение, подписанное обеими сторонами;
- *фасилитация* (от англ. facilitate — облегчать). Фасилитация предполагает, что посредник (медиатор) не столько помогает сторонам найти компромисс, сколько занимается сближением позиций сторон, способствует снятию барьеров, облегчает движение сторон навстречу друг к другу;

¹ По материалам из книги: Социальная педагогика: Учебник для бакалавров / Под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — М.: Юрайт, 2012. — С. 391—392.

- *нахождение факта (анализ)*. Стороны ищут информацию, которая сможет помочь им уяснить суть конфликта. В анализе принимает участие специально приглашенный человек, задача которого заключается в обнаружении причины конфликта. Он анализирует всю имеющуюся информацию, документы, готовит докладную записку с рекомендациями. После этапа полного анализа возможны следующие варианты развития ситуации: соглашение, или медиация-соглашение;

- *арбитрация* (лат. *arbitratio* — мнение, приблизительная оценка). На основании того, как стороны представили свое понимание сущности конфликта и привели свои аргументы, после проведения опроса свидетелей, изучения документов арбитр (т.е. третья сторона) выносит свое решение в письменном виде по определенной форме. При арбитрации процесс принятия решения выходит из-под контроля конфликтующих сторон;

- *медиация (посредничество)* — это переговоры с участием третьей, нейтральной стороны, которая заинтересована лишь в том, чтобы стороны разрешили свой спор (конфликт) с максимальной выгодой для каждой стороны;

- *медиация-арбитрация*. При разрешении конфликтов возможны случаи, когда один и тот же человек выполняет одновременно роль и медиатора, и арбитра. Это происходит в ситуациях, если при разрешении конфликта остается много несогласованных пунктов в соглашении. Например, договор включает 15 пунктов, 10 из них урегулированы в процессе медиации, а для решения оставшихся пяти медиатор становится арбитром.

Наиболее распространенными в практике современного образования технологиями по урегулированию конфликтных ситуаций являются:

- драматизация конфликта;
- программа примирения жертвы и обидчика;
- программа примирения в семье;
- семейная конференция;
- школьная конференция;
- круги заботы (правосудия).

Эти технологии подробно рассмотрены в пособии А. Ю. Коновалова. [29] Краткое описание этих технологий представлено в учебнике «Социальная педагогика» под редакцией

В. И. Загвязинского и О. А. Селивановой. [74] (Это описание представлено на страницах 283—291 данного пособия).

1.4.5. Манипулирование в педагогическом общении: сущность, причины, следствия¹

Тайное принуждение личности (психологические манипуляции) как специфический способ управления людьми известно давно и присуще различным культурам и историческим условиям. Оно используется на всех уровнях социального взаимодействия людей — от межличностного общения, до массовой коммуникации. [9] Рассмотрим сущность, причины и следствия использования манипуляций в педагогическом общении, опираясь на сведения, содержащиеся в работах отечественных и зарубежных психологов. [9,11, 44, 46, 53, 66, 89 и др.]

Человек-манипулятор относится к себе и другим людям как к объектам, «вещам», подлежащим использованию и контролю, о которых нужно много знать, чтобы уметь на них воздействовать. Если вещами, предметами можно манипулировать, не причиняя вреда их природе, то человеком нельзя манипулировать, и при этом не причинить ему вреда. Это убедительно изложено в трудах представителей гуманистического направления в психологии, например, таких авторитетных психологов как Э. Фромм, Э. Шостром и др.

Возможны несколько путей воздействия на другого человека (взаимодействия с другим человеком), чтобы добиться от него желательного, с точки зрения воздействующего, поведения:

- можно открыто проявить свою власть, свое превосходство и заставить другого сделать то, что требуется;
- можно вступить в контакт, начать договариваться, увлечь и приступить к сотрудничеству. При этом будут учитываться потребности, желания, стремления, возможности и партнера по общению;
- можно попытаться надавить на чувства другого, чтобы он добровольно совершил то, что нужно человеку, воздействующему на него, а не ему самому.

¹ На основе одноименной статьи Ф. Г. Степанова. [72]

Манипуляция — вид психологического воздействия, используемый для достижения одностороннего выигрыша. Собеседник — соперник в игре, которую непременно надо выиграть. Выигрышем является выгода материальная или психологическая. Уловкой, манипуляцией в общении является всякий прием, с помощью которого хотят облегчить общение для себя или затруднить его для оппонента.

Признаки манипулятивного воздействия:

- стремление поставить в зависимость,
- обман,
- лицемерие,
- навязчивость,
- стремление угодить,
- ощущение недоговоренности,
- призыв к объединению против кого-то,
- интрига,
- стремление поссорить партнера с третьим лицом и др.

Манипулятивное поведение всегда имеет скрытую цель — добиться от партнера выгодного для манипулятора поведения. Манипулятивное поведение, безусловно, наиболее эффективно, если только под эффективностью понимать быстрое достижение собственных целей. Оно не требует больших усилий, физических и эмоциональных затрат, не требует особого проявления креативности. «Эффективность» манипулятивного воздействия зависит от наличия преимуществ у манипулятора над адресатом:

- скрытый для адресата характер манипулятивного воздействия;
- статусные преимущества (ролевая позиция, должность, возраст);
- деловые преимущества (квалификация, аргументы, способности, знания);
- представительская поддержка («я от Ивана Ивановича», «не за себя стараюсь — за коллектив»);
- конвенциональное преимущество (традиции, мораль и т.д.);
- динамические силы (темп, паузы, инициатива);
- позиционные преимущества (эксплуатация эмоционального фона прежних или актуальных отношений);
- договор — результат совместных соглашений;
- слабости партнера, особенности его психики.

Формула (или алгоритм) **манипулятивного поведения** достаточно проста: наиболее болезненное чувство партнера + *скрытое от партнера намерение* + утаенная от партнера необходимая информация + *эмоциональный напор со стороны манипулятора* = партнер сделает все, что нужно манипулятору.

Такой способ воздействия на других легко усваивают даже малые дети. Например, ребенок заявляет: «У меня так болит живот (голова, варианты могут быть разные)!...» Рассмотрим, как представлены в таком поведении ребенка компоненты из формулы манипуляции. **Чувства родителей**, на которые он ориентируется — родительская тревога и страх за детское здоровье. **Скрытое намерение** — остаться дома (не пойти в школу, садик и т.п.). **Утаенная информация** — достоверно выяснить в данный момент, болит у него живот (голова и т.п.) или нет, невозможно. А каков бывает **эмоциональный напор**? Кто из родителей может спокойно вынести слезы, жалобный тон в голосе любимого чада? Ребенок достаточно быстро усваивает подобную схему. А у взрослых манипуляции нередко бывают прекрасно отточенными, трудно распознаваемыми и даже изоциренными.

Манипулятивное поведение в школе к настоящему времени стало привычным настолько, что чуть ли не воспринимается за естественное поведение субъектов образовательного процесса. Для некоторых учителей (руководителей, администраторов от образования) манипулирование становится главной стратегией воздействия на учеников (подчиненных).

В психолого-педагогической литературе выделяется отдельный тип педагогов-манипуляторов.[8] Для образной характеристики этого типа педагогов в указанной книге приводится метафора — девиз: «Ученики — неприятное, но необходимое средство моей творческой деятельности». Неприязненное отношение к детям педагоги-манипуляторы сочетают с откровенным использованием их в своих собственных целях. «Такой учитель напоминает полководца, для которого солдаты — это просто «пушечное мясо». Обладая прекрасными творческими способностями, он может блистать чудесными методическими находками и, возможно, высоко цениться руководством. Но дети его не любят. У такого учителя часто за абстрактными построениями сам человек выпадает. Этот тип часто встречается среди адми-

нистрации школ, рай- и гороно, заведующих кафедрами и даже деканов» [8, с. 33].

К манипуляциям прибегают не только учителя с уже сложившимся манипулятивным типом поведения. Манипулятивные средства в общении, так или иначе, используют многие педагоги, иногда — вынужденно. Следует задуматься о причинах и следствиях манипуляции в педагогическом общении.

Учитель прибегает к манипулированию чаще всего в следующих ситуациях: когда устал, спешит, неправильно понимает профессиональную роль.

Ядро, стержень манипулятивного воздействия учителя на ученика в школе (да и в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования) составляют различные способы эмоционального давления: «Ты должен...», «Ты обязан...», «Тебе нельзя...», «Запрещено...». Если ученик (подросток, старшеклассник) не может или не хочет выполнить этих требований, то реализуются меры административного давления. В школе в этих целях используют вызов родителей в школу, вызов ученика к директору и на педсовет, жалобы в милицию, исключение из школы. В образовательных учреждениях профессионального образования имеются свои средства административного давления.

Педагогическое манипулирование, как показано в работах психологов [44, 66 и др.], не является процессом полноценного педагогического общения. Оно — его замена, суррогат. При манипулировании речевое поведение учителя внешне (по формальным признакам) может выглядеть как вполне педагогичное общение. Но психологически учитель строит свои высказывания, не ожидая в своем ученике личного отношения к ним и их индивидуальной оценки, которые не совпадали бы с отношением и оценкой самого учителя.

Учитель-манипулятор лично закрыт от ученика: он думает одно, говорит другое, а делает третье. Он не заботится о психологическом комфорте учащегося, не анализирует, что чувствует ученик, как он относится к обучению, школе и учителю. Учитель четко, организованно и в какой-то степени расчетливо реализует свои профессиональные, а иногда и личные цели.

Формируя ученика как объект педагогического воздействия, учитель формулирует комплекс специальных правил и требова-

ний и добивается их беспрекословного выполнения. Ориентируясь на ученика как объект, учитель не просчитывает последствия своих действий. Он занимает «суперпозицию» учителя. Вследствие этого педагог реализует формальное общение, используя методы сверхконтроля, эмоционального и административного давления, вызывая в ученике чувства страха, подавленности, **пассивного послушания**.

К каким последствиям приводит педагогическое манипулирование? Два крайних варианта следствий манипулирования учителем учениками:

первый — ученики становятся излишне тревожными, зажатыми и неуверенными: они не знают, хорошо или плохо иметь собственные цели, свои интересы, отличающиеся от тех, которые разрешены в школе, т.е. они теряют реальность своего психологического «Я»;

второй — ученики полностью выходят из подчинения, бунтуют, проявляют агрессию и полное неприятие школы. В этом случае детерминантой поведения выступает только свое «Я» и полностью отрицается социальное окружение, в том числе и школа. [66]

В любом случае, нарушается гармоничное развитие личности, тормозится становление свободного творческого мышления детей, они формируются как исполнители, готовые в основном к репродуктивной деятельности.

Но не только взрослые манипулируют детьми, но и дети — взрослыми. Манипуляции особенно актуальными становятся в среднем звене школы (7—9 классы), хотя манипулятивное поведение у ребенка и учителя может ярко проявляться уже в младших классах. Именно к этому возрасту частота и изоэтрность манипуляций с обеих сторон достигает апогея. Одной из причин является то, что школьнику-подростку чаще всего не особенно хочется учиться, поскольку перед ним стоят совсем другие психологические задачи. Но учиться нужно. Это понимают все, и дети тоже. В этом смысле подростковый возраст — период, когда мотивации учителя и ученика могут максимально не совпадать.

Чувства учителей (взрослых), на которые легко опираются ученики, при своих манипуляциях ими: жалость, вина, страх оказаться некомпетентным, непризнанным, бесчеловечным, страх потерять авторитет, уважение коллег и администрации.

Важно заметить, что не только и даже не столько учителя обучают детей манипулятивному поведению, влияние родителей в этом вопросе может оказаться значительнее. Так или иначе, ученик приходит в школу не только с портфелем, но и с багажом, собранным его семьей и, возможно, детским садом. И в нем могут оказаться не только пряники и медали. Нередко уже учителя начальных классов сталкиваются с прочно сформированным манипулятивным поведением своих учеников. И им ничего не остается, как только адекватно реагировать на этот не самый здоровый тип взаимодействия.

Приведем описание некоторых типичных манипулятивных игр, в которые часто играют ученики (и не только они):

- **нытик** — вечно жалуется, ничего не может, все время запрашивает помощь. Цель — добиться внимания, поддержки, избежать напряжения, не делать того, чего не хочется, не брать на себя ответственность;

- **крутой** — постоянно демонстрирует собственную силу или еще какую-либо особенность, часто подавляет других, нередко ведет себя вызывающе, провоцируя конфликты. Цель — подчинить себе окружение, почувствовать собственное величие и неуязвимость, избежать обнаружения и признания собственных слабостей, оплошностей и ошибок. Крутой пытается скрыть ото всех и от самого себя свои слабые стороны, опираясь на силу, напор, проявление власти, совершенствуя способы подчинения окружающих своей воле;

- **душка** — самый отзывчивый, всем и всегда помогает, даже тогда, когда его никто не просит. Цель — добиться безупречным поведением и обволакивающей заботой признания, любви и преданности окружающих, избежать конфликтов, неприятностей, которые могут привести к отвержению, осуждению или неприязни. При всем своем старании он часто не достигает того, чего хочет, потому что все вокруг начинают его ценить за то, что он делает для них, и перестают видеть, замечать, уважать и любить его самого;

- **хулиган** — один из самых сложных типов для учителей, поскольку ученик-хулиган один из тех, кто всегда будет нарушать порядок. Цель — показать всем, что с ним лучше не связываться, не ожидать от него выполнения правил, примерного поведения. Он избегает зависимости, жесткой структурирован-

ности, скуки, размеренности, порядка. Хулиган часто ошибочно считается злым, хотя он опирается вовсе не на свою злую часть, а на протестную, зовущую к свободе и хаосу. Он глубоко прячет страх быть зависимым, часто не в контакте со своей подлинно творческой частью своей личности;

- **зануда** — «за» правила, за неукоснительное их выполнение. Он убежден, если есть заведенный кем-то порядок, то нарушать его — величайшая из глупостей. Цель его — обеспечить предсказуемость жизни и справедливость, ощущение собственной «хорошести», а по возможности — собственной исключительности. Он избегает неожиданных поворотов, в которых может оказаться не «на высоте», неизвестных и незапланированных заранее событий, потому что не уверен, что сможет справиться и получить высший балл по собственной шкале. Призывая учителя к четкости, последовательности, справедливости всегда и во всем, будет возбуждать в учителе страх оказаться перед ним не компетентным или недостаточно справедливым, мудрым, честным [46].

Кроме этого, ученики могут использовать большой арсенал конкретных манипулятивных приемов: плач, нытье, угроза, сравнение, шантаж, настраивание одного учителя против другого, ложь, умалчивание и др.

От вреда, приносимого педагогическим манипулированием, необходимо защищать не только учащихся, но и учителей. Реализуя формальное общение с учащимися, учителя испытывают отчуждение от своего труда, не чувствуют радости, удовлетворения. К концу рабочего дня наступает изматывающая усталость, а с утра следующего дня необходимо снова повторять те же действия: требовать, контролировать, оценивать, наказывать, заставлять, приказывать.

Как же строить полноценное взаимодействие с учащимися в школе? Н. А. Самоукина [66, 67] приводит следующие советы учителям:

- вкладывайте свою душу;
- не разговаривайте с учеником отстраненно и безразлично;
- старайтесь видеть в нем собеседника, а не только учащегося;
- избегайте формального общения;

- направляйте свою активность на то, чтобы с каждым школьником у вас возникал психологический контакт;
- знайте интересы ребят, разделяйте их проблемы;
- учитывайте индивидуальные и возрастные особенности учащихся;
- помните, что младшему школьнику необходимы любовь, поддержка и забота, подросток стремится к равноправию, юноша ждет уважения.

Самым существенным условием выполнения этих рекомендаций является изменение позиции учителя, формирование позиции, которая соответствует девизу учителя, относящегося к типу «универсал»: «Ты уникален, как и я, но мы пойдем друг друга!». Как считают психологи, «... именно в этом пространственном углу лежит путь самоактуализирующейся личности учителя. Система отношений с детьми, основанная на принятии их как ценностей, на любви к ним, одухотворенная личностным творческим потенциалом, порождает и систему соответствующей педагогической деятельности, направленную на развитие уникальной сущности каждого ребенка». [8, с. 38—39]

Согласимся с мнением И. Ю. Млодик: «Учитель, конечно, не должен спасать и перевоспитывать ученика (хотя некоторые родители ошибочно считают это его обязанностью), но влияние на детскую душу здорового, хорошо осознающего себя учителя невозможно переоценить. Оно может быть чудотворным, даже если все, чему ребенка учат дома, — это лишь совершенствование в манипулятивных играх». [46, с. 83]

Конечно же, проблемы школы заключаются не только в учителе. Система образования в настоящее время построена так, что в ней все еще недостаточно учитываются возрастные особенности обучающихся и не в полной мере принимаются во внимание их индивидуальные особенности. Например, в школе нет полноценной возможности выбора детьми школьных предметов по интересам. Остается нереализованной возможность пойти учиться к тому учителю, который нравится. Современная школа, к сожалению, с большим трудностями преодолевает ориентированность на ученика как на объект обучения. Такое положение должно измениться в результате реформы образования, которая продолжается в нашей стране уже не первый год.

Глава 2

ПОЗНАЙ, ПОЙМИ И ПРИМИ СЕБЯ

(материалы для самодиагностики особенностей личности учителя, важных для продуктивного педагогического общения)

2.1. ОПРОСНИК МОТИВАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ¹

(разработан Д. Е. Барбуто и Р. Сколлом,
перевод Е. В. Сидоренко)

Внимательно проанализируйте предлагаемый перечень возможных мотивов деятельности. Отметьте актуальность для вас каждого мотива по предлагаемой шкале.

№ п/п	Перечень мотивов деятельности	Крайне неверно	Неверно	Когда как	Верно	Очень верно
1.	Я люблю делать только то, что доставляет мне удовольствие					
2.	Объем моих усилий в процессе работы определяется требованиями этой работы					

¹ Описание по: Мерзлякова Е. Л. Чему и как учить учителей. Тренинг эффективного педагогического общения. — СПб.: Речь, 2007. — С. 117—125; Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. СПб.: Речь, 2000. — С. 221—232.

Продолжение таблицы

№ п/п	Перечень мотивов деятельности	Крайне неверно	Неверно	Когда как	Верно	Очень верно
3.	Для меня важно, чтобы другие одобряли мое поведение					
4.	Мои решения обычно отражают те высокие стандарты, которые я сам для себя установил					
5.	Я бы не стал работать в компании, если бы не был согласен с ее целями					
6.	Если мне не нравится то, что надо делать на работе, я бросаю эту работу					
7.	Каждый час работы должен быть оплачен					
8.	Я часто принимаю решения на основании того, что подумают другие					
9.	Для меня важно работать в такой организации (компании), которая позволяла бы мне использовать мои способности и опыт					
10.	Я должен поверить в идею, прежде чем работать над ее воплощением					
11.	Я часто откладываю работу, если можно заняться чем-то более интересным					

Продолжение таблицы

№ п/п	Перечень мотивов деятельности	Крайне неверно	Неверно	Когда как	Верно	Очень верно
12.	Я работал бы более интенсивно, если бы был уверен, что получу более высокую плату за мои усилия					
13.	Я упорно работаю над задачей, если ее выполнение связано с общественным признанием					
14.	Я стараюсь добиваться того, чтобы мои решения соответствовали моим личным стандартам поведения					
15.	Пока я не поверю в идею, я не могу работать по-настоящему упорно					
16.	Когда я выбираю работу, то останавливаюсь на той, которая мне кажется наиболее интересной					
17.	Когда я выбираю работу, то останавливаю свой выбор на той, где больше платят					
18.	Если я выбираю работу, то ищу такую, в которой успех принесет мне признание					
19.	Я считаю себя человеком, который сам себя мотивирует					

Продолжение таблицы

№ п/п	Перечень мотивов деятельности	Крайне неверно	Неверно	Когда как	Верно	Очень верно
20.	Когда я выбираю организацию, то ищу ту, которая поддерживала бы мои убеждения и ценности					
21.	Я провожу свое время с теми людьми, с которыми мне интереснее всего					
22.	Мой любимый день на работе — день зарплаты					
23.	Те люди, у кого больше друзей, живут более полной жизнью					
24.	Мне нравится делать вещи, которые дают ощущение личного достижения					
25.	Для того чтобы я мог упорно работать, цели организации должны совпадать с моими ценностями					
26.	Если выбирать между двумя работами, то критерием для меня будет: «А какая из них интереснее?»					
27.	Нужно всегда держать глаза и уши открытыми для улавливания информации о лучших местах работы					

Окончание таблицы

№ п/п	Перечень мотивов деятельности	Крайне неверно	Неверно	Когда как	Верно	Очень верно
28.	Я прилагаю максимальные усилия, если мне известно, что это будет замечено наиболее влиятельными людьми в организации					
29.	Мне нужно знать, что своими умениями я вношу вклад в успех организации					
30.	Если я разделяю цели организации, то не имеет значения, я ли добился успеха					

Переведите зафиксированное вами персональное отношение к различным аспектам вашей деятельности в балльное выражение, используя следующий алгоритм:

«-2» — крайне не верно; «-1» — неверно; «0» — когда как; «1» — верно; «2» — очень верно. Результаты занесите в бланк для ответов.

Подсчитайте сумму чисел в каждой из пяти колонок с учетом знаков «+» и «-», запишите в нижней строчке пять полученных чисел. Результат может оказаться как положительным, так и отрицательным.

Бланк для ответов

| № № вопросов |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | |
| 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | |
| 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | |
| 16. | 17. | 18. | 19. | 20. | |
| 21. | 22. | 23. | 24. | 25. | |
| 26. | 27. | 28. | 29. | 30. | |
| Сумма 1 | Сумма 2 | Сумма 3 | Сумма 4 | Сумма 5 | |

Результаты теста

В каждой колонке собраны утверждения, характеризующие один из пяти возможных видов мотивации профессиональной деятельности:

Сумма 1. *Внутренняя мотивация.* Направленность на процесс.

Сумма 2. *Внешняя мотивация.* Материальное вознаграждение.

Сумма 3. *Внешняя мотивация.* Одобрение другими.

Сумма 4. *Внутренняя мотивация.* Самосовершенствование, самореализация.

Сумма 5. *Интегративная мотивация.* Согласованность целей работника с целями фирмы.

Для дальнейшего анализа следует обращать внимание не столько на абсолютную величину полученных баллов, сколько на их соотношение: какая сумма наибольшая? Какая — наименьшая? Какую мотивацию профессиональной деятельности они отражают?

Краткая характеристика каждой мотивационной группы.

Внутренняя мотивация: направленность на процесс. Если эта группа набрала у вас высокий балл — это означает, что вы получаете определенное удовольствие от самого процесса выполняемой вами деятельности. Возможно, вам нравится общение с детьми; возможно — непосредственно педагогическая деятельность и возможность «сеять доброе, разумное, вечное». Не важно, от чего вы ловите ваш «рабочий кайф», главное, что вы получаете удовольствие от самого процесса деятельности. Вашему директору очень просто вас мотивировать к деятельности — необходимо всего лишь создать вам условия для занятий вашим любимым делом, и ... И потенциально вы можете записаться в «трудоголики», стремясь к получению нового и нового удовольствия от нравящегося вам процесса. Вы забываете, что рабочий день у большинства «нормальных» людей ограничивается 8 часами, — вы готовы посвятить любимому делу все 16 часов. А вот нелюбимому ... Скорее всего, у вас возникают проблемы с выполнением тех дел, которые вам «ну очень не нравятся». Именно на них у вас «не хватает времени и сил». Если это так, попробуйте в самом неинтересном деле поискать что-то для вас привлекательное.

Внешняя мотивация: материальное вознаграждение. На первый взгляд подобная мотивация — самая распространенная. Если в данной колонке у вас получился высокий балл, вы действуете в соответствии с поговоркой «Время — деньги». Наиболее распространенный способ выбора приоритетов в работе при преобладании этой мотивации обусловлено ответом на вопрос: «А что мне за это будет?» Позитив — вы знаете цену и себе, и собственному рабочему времени. Негатив — далеко не все можно оценить в денежном эквиваленте. Не упустите в погоне за длинным рублем нечто более важное и ценное.

Внешняя мотивация: одобрение другими. Известно, что доброе слово и кошке приятно. Важно как можно больше слышать этих добрых слов по поводу своей работы и самому не скупиться на достойные похвалы окружающих. Но если по этой колонке вы набрали максимальное количество баллов, будьте осторожны: вы рискуете попасть в ловушку поиска одобрения вашей работы и сверх зависимости от чужого мнения. Поэтому постарайтесь понять, где действительно искренняя оценка хорошо выполненной работы, а где — ритуальное «поглаживание» с манипулятивными целями — перебросить на вас часть своей работы, уговорить вас поработать сверхурочно и т.д.

Внутренняя мотивация: самосовершенствование, самореализация. Если по этой колонке вы набрали высокое количество баллов, вас можно поздравить: работа для вас в первую очередь является полигоном вашего личностного развития и профессионального роста. Таким людям интересно все новое и необычное, они с огромным удовольствием выполняют дела и поручения, которые позволяют раскрыть новые стороны их личности, приобрести новые навыки и умения. Если учесть, что полигоном для самосовершенствования может быть любая работа, подобная мотивация является очень эффективной для собственной самоорганизации и организации рабочего времени.

Интегративная мотивация: согласованность личных целей и ценностей с корпоративной политикой фирмы.

Эта мотивация считается самой желательной для работника, ощущающего себя как часть организации. Высокие баллы по данной колонке свидетельствуют, что человек попал

«на свой корабль», который плывет в нужном для него направлении. Другими словами, для такого человека очень важно быть частью команды единомышленников, с которыми он вместе выполняет значимое и интересное дело. И больше всего мотивировать его на подвиг своевременного выполнения той или иной работы его будет, помимо увлеченности работой, ответственность перед коллегами, ощущение важности и значимости общего результата труда.

2.2. КОММУНИКАБЕЛЬНЫ ЛИ ВЫ?¹

Определите собственный уровень общительности. С этой целью на каждый из приведенных ниже вопросов следует ответить однозначно — «да», «нет», «иногда»:

1. Вам предстоит ординарная деловая встреча. Выбивает ли вас из колеи ее ожидание?

2. Не откладываете ли вы визит к врачу до тех пор, пока станете уже совсем невмоготу?

3. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на какую-либо тему на совещании, собрании или тому подобном мероприятии?

4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?

5. Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?

6. Раздражаетесь ли вы, если не знакомый человек на улице обратится к вам с просьбой (показать дорогу, сказать, который час и т. д.)?

7. Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?

8. Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть 200 рублей, которые занял несколько месяцев назад?

¹ Описание по: Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Академический проект, 2008. — С. 88—89; 281—283.

9. В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо — промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?

10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?

11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, театральной кассе). Предпочтете ли вы отказаться от своего намерения, нежели встать в очередь и томиться в ожидании?

12. Бойтесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких «чужих» мнений на этот счет вы не примете. Это так?

14. Услышав где-то в «кулуарах» высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочтете ли вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменном виде, чем в устной форме?

Обработка и оценка результатов

Ответ «да» оценивается в 2 балла; «иногда» — 1 балл; «нет» — 0 баллов. Общее число баллов суммируется, и по классификатору определяется, к какой категории людей вы относитесь.

30—32 балла — вы явно не коммуникабельны, и это ваша беда, так как страдаете от этого больше всего вы сами. Но и близким вам людям нелегко. На вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь стать общительнее, контактнее, контролируйте себя.

25—29 баллов — вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, и поэтому у вас, наверное, мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов, если и не ввергает вас в панику, то надолго выводит из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким неудовольствием, в вашей власти преломить эти особенности характера. Разве не бывает, что

при какой-либо сильной увлеченности вы приобретаете «друг» полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19—24 балла — вы в известной степени общительны; в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы вас не пугают. И все же с новыми людьми вы сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях порой слишком много сарказма без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

14—18 баллов — у вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время, не любите шумных компаний. Экстравагантные выходки и многословие вызывают у вас раздражение.

9—13 баллов — вы общительны (порой, может быть, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя и не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего вам не достает — так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, вы сможете себя заставить не отступать.

4—8 баллов — вы, должно быть, очень общительны, всегда в курсе всех дел. Любите принимать участие в дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас головную боль. Охотно высказываетесь по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя далеко не всегда можете успешно довести его до конца. По этой причине руководитель и коллеги относятся к вам с некоторой опаской. Задумайтесь над этими фактами!

3 балла и менее — ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно некомпетентны. Вольно или невольно вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко

бываете необъективны. Серьезная работа не для вас. Людям — и на работе, и дома, и вообще повсюду — трудно с вами. Вам нужно поработать над собой, своим характером! Прежде всего, воспитайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительнее относитесь к людям. Наконец, подумайте и о своем здоровье — такой «стиль» жизни не проходит бесследно.

Конечно же, нельзя абсолютизировать результаты теста. Однако, они все же смогут навести вас на размышления. Если человек считает необходимым проводить самоанализ, хотя бы на основе вопросников подобного типа, то это уже само по себе говорит об искреннем желании понять и устранить затруднения, связанные с налаживанием контактов с окружающими.

2.3. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ДОМИНИРУЮЩЕГО ТИПА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ (А. В. Морозов)¹

Современному специалисту практически любой сферы, подразумевающей взаимодействие в диаде «человек–человек», в своей повседневной деятельности наибольшее внимание приходится уделять именно межличностному общению, а потому сталкиваться с определенными проблемами как вербального, так и невербального характера. Этим проблемам нужно уделить достойное внимание.

Для определения предпочитаемого Вами типа межличностного общения, вам предлагается поработать со следующим тестом. Выберите один из трех вариантов ответа на каждый предложенный вопрос.

1. Как вы предпочитаете решать проблему выбора покупки в семье?

- а) Стараюсь решать все сам(а);
- б) Предпочитаю совместное обсуждение проблемы;
- в) Скажу, что если не выберут мой вариант, за покупками не пойду.

¹ Описание по: Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Академический проект, 2008. — С. 61—64; 278—280.

2. В споре вы:

- а) Говорите: «если вы сделаете по-своему, это будет непорочно»;
- б) Стараетесь найти истину в совместном обсуждении;
- в) Любите навязывать свою точку зрения.

3. Ваш ребенок прогулял школу.

- а) Запрещу в наказание гулять с друзьями на улице;
- б) Сообщу ребенку, что получение карманных денег зависит от его посещаемости;
- в) Попытаюсь объяснить, что он не прав.

4. Вам, как руководителю, необходимо принять решение. Что вы предпочитаете:

- а) Совместное обсуждение за «круглым столом»;
- б) Сообщу о своем решении и потребую его выполнения в срок;
- в) Заинтригую подчиненных, сообщив, что лучший проект будет вознагражден.

5. Сын соседа, возвращаясь на машине отца домой, попал колесом в яму. Увидев это, вы говорите:

- а) «Не умеешь ездить — не берись»;
- б) «Как же ты так неосторожно»;
- в) «Дашь прокатиться — не скажу об этом твоему отцу».

6. Что вы скажете, если ваш(а) брат (сестра) оденет вашу вещь без разрешения?

- а) Моя реакция будет такой, что впредь он (а) себе такого не позволит;
- б) Скажу, что эта вещь ей (ему) не идет;
- в) Проведу беседу о правилах личной гигиены.

7. В магазине вам продали некачественную обувь:

- а) Вежливо попрошу заменить на другую;
- б) Устрою скандал и потребую вернуть деньги;
- в) Скажу, что занимаюсь рекламой обувных магазинов.

8. Если бы вы были педагогом, как бы вы требовали выполнения домашнего задания:

- а) Стимулировали детей хорошими оценками;
- б) Убеждали учеников в пользе повторения урока в виде домашнего задания;

в) Требовали безоговорочного выполнения домашнего задания.

9. Если бы вы присутствовали на судебном заседании, в какой роли вы чувствовали бы себя («в своей тарелке»:

а) В роли судьи, выносящего вердикт;

б) В роли одного из присяжных заседателей, обсуждающих совместное решение;

в) В роли адвоката, защищающего обвиняемого путем манипулирования показаниями свидетелей.

10. Ваш друг разыграл вас на радио в прямом эфире, вы:

а) Сообщу, что если не извинится, разыграю его еще круче;

б) Позвоню, и мы вместе посмеемся над его шуткой;

в) Позвоню и устрою «взбучку».

11. На фирме, где вы работаете, освободилось вакантное место, ваши действия:

а) Буду «давить» на начальника, склоняя его решение в свою сторону;

б) Предложу провести конкурс на замещение вакантной должности;

в) Скажу, что если я получу это место, то начальник не пожалеет.

12. На фирме, где вы работаете, вам недоплатили зарплату, ваши действия:

а) Спокойно разберусь в причинах недоплаты;

б) Если не доплатят, поставлю вопрос об увольнении и сагитирую других сотрудников;

в) Пойду к начальнику и буду требовать свое.

13. В театре перед вами сел гражданин, из-за которого вам ничего не видно, ваша реакция:

а) Скажу, что на моем месте ему будет видно лучше;

б) Вежливо попрошу подвинуться;

в) Скажу, что с таким ростом надо садиться на последний ряд, и потребую пересесть.

14. Вы не согласны с тем, что говорит ваш собеседник, вы:

а) Прерву собеседника на полуслове, жестко скажу, что он не прав, и заставлю сделать по-своему;

- б) Спокойно выслушаю, а затем обсужу с ним спорные моменты;
- в) Скажу, что если бы он прислушался к моему мнению, то сразу бы понял, что не прав.

15. Вы режиссер, ваш артист опаздывает на съемку; позвонив ему, вы говорите:

- а) «Почему опаздываете? Приезжайте скорее! Вас все ждут!»;
- б) «В чем дело? Почему не на съемке? Немедленно приезжайте!»;
- в) «Если Вам нравится, чтобы вся съемочная площадка ожидала Вашего появления часами, придется отдать Вашу роль другому!».

16. Ваш знакомый забыл вернуть вам долг, при встрече с ним вы:

- а) Спрошу, не забыл ли он о деньгах;
- б) Потребую возврата долга;
- в) Скажу, что видел в магазине замечательную вещь, а денег не хватает.

17. На работе новый сотрудник попросил вас помочь разобраться в незнакомом деле, ваш ответ:

- а) «У самого дел невпроворот!»;
- б) «Поможешь закончить мою работу, потом я помогу тебе»;
- в) «Давай, попробуем разобраться: что не получается?».

18. Давая совет другу, вы говорите:

- а) «Не маленький, своя голова на плечах!»;
- б) «Одна голова хорошо, а две — лучше!»;
- в) «Кто не рискует — тот не пьет шампанского!».

19. Вам нужно убедить собеседника в чем-то, ваши выражения:

- а) Интригующе-заинтересовывающие;
- б) Доходчивые, объясняющие;
- в) Требовательные, настаивающие, жесткие.

20. На работе вас выбрали ответственным за проведение праздника. Ваши действия:

- а) Скажу, что лучшие идеи по проведению праздника будут оценены по заслугам;

- б) Составлю план праздника и дам всем указания;
- в) Выясню: у кого какие мысли по поводу совместного проведения праздника.

Обработка и оценка результатов

Для подсчета баллов и определения своего типа межличностного общения воспользуйтесь следующим «ключом»:

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
А	И	М	И	Д	И	И	Д	М	И	М	И	Д	М	И	Д	Д	И	И	М	М
Б	Д	Д	М	И	Д	М	И	Д	Д	Д	Д	М	Д	Д	И	И	М	Д	Д	И
В	М	И	Д	М	М	Д	М	И	М	И	М	И	И	М	М	М	Д	М	И	Д

Императивный тип межличностного общения — И.

Ориентация на себя, доминанта своего собственного мнения в общении, авторитарная, директивная форма воздействия на партнера по общению с целью достижения контроля над его поведением и внутренними установками, принуждения к определенным действиям или решениям. Психологическая дистанция с партнером по общению достаточно велика, а сам партнер рассматривается как объект воздействия. В качестве средств описания влияния используются приказы, указания, предписания и требования.

Манипулятивный тип межличностного общения — М.

По характеру намерений и решаемых в общении задач практически не отличается от предыдущего типа, однако предполагает «завуалированное» воздействие на партнера по общению с целью достижения своих скрытых намерений. Коренное отличие манипуляции от императива состоит в том, что партнер не информируется об истинных целях общения; они либо скрываются от него, либо подменяются другими.

Как и императив, манипулятивное общение предполагает объектное восприятие партнера по общению, который используется манипулятором для достижения своих целей. Роднит их и то, что при манипулятивном общении также ставится цель добиться контроля над поведением и мыслями другого человека. В манипулятивном процессе партнер по общению воспринимается не как целостная уникальная личность, а как носитель определенных, «нужных» манипулятору свойств и качеств.

Самого себя он тоже начинает воспринимать фрагментарно, переходит на стереотипные формы поведения, руководствуется ложными мотивами и целями, теряя нить собственной жизни. Манипулятивное отношение к другому приводит к разрушению близких, доверительных связей между людьми.

Диалогический тип межличностного общения — Д.

Диалогическое общение выступает в качестве реальной альтернативы императиву и манипуляции; позволяет перейти от эгоцентрической, фиксированной на себе установки к установке на собеседника, реального партнера по общению. Это «паритетное» общение — общение «на равных» с учетом тех Чувств, Желаний и физического состояния, которые партнеры испытывают в данный момент.

Диалог возможен в случае отсутствия психологической дистанции между партнерами по общению, искреннего стремления принести пользу и оказать помощь нуждающемуся в ней; безоценочного, беспристрастного восприятия личности партнера, априорного доверия к его намерениям; восприятия партнера как равного, имеющего право на собственное мнение и собственное решение.

2.4. ПРИЯТНО ЛИ С ВАМИ ОБЩАТЬСЯ?¹

Если человек общителен, это еще не значит, что с ним приятно разговаривать. Как здесь не вспомнить мудрого Софокла: «Много говорить и много сказать — не есть одно и то же».

Есть люди, которые своей общительностью надоедают каждому буквально с первых минут разговора. Посмотрите внимательно, разве мало вокруг таких людей? А вы — приятный собеседник?

Чтобы выяснить это, ответьте «да» или «нет» на вопросы следующего теста:

1. Вы больше любите слушать, чем говорить?
2. Вы всегда можете найти тему для разговора даже с незнакомым человеком?
3. Вы всегда внимательно слушаете собеседника?
4. Любите ли вы давать советы?

¹ Описание по: Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Академический проект, 2008. — С. 54; 278.

5. Если тема разговора вам не интересна, станете ли вы показывать это собеседнику?
6. Раздражаетесь, когда вас не слушают?
7. У вас есть собственное мнение по любому вопросу?
8. Если тема разговора вам не знакома, станете ли ее развивать?
9. Вы любите быть в центре внимания?
10. Есть ли хотя бы три предмета, по которым вы обладаете достаточными знаниями?
11. Вы хороший оратор?

Обработка и оценка результатов

Если вы ответили положительно («да») на вопросы 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 и «нет» на вопросы 4, 5 — можете засчитать себе по одному баллу за каждый из них.

От 1 до 3 баллов — трудно сказать, то ли вы молчун, из которого не вытянешь ни слова, то ли настолько общительны, что вас стараются избегать. Но факт остается фактом: общаться с вами не всегда приятно, а порой даже тяжело. Вам бы следовало над этим задуматься.

От 4 до 8 баллов — вы, может быть, и не слишком общительный человек, но почти всегда — внимательный и приятный собеседник. Вы можете быть и весьма рассеянным, когда не в духе, но не требуете от окружающих в такие минуты особого внимания к вашей персоне.

От 9 до 11 баллов — вы, наверное, один из самых приятных в общении людей. Вряд ли друзья могут без вас обойтись. Это прекрасно. Возникает только один вопрос: не приходится ли вам иногда играть, как на сцене?

2.5. ЛИДЕРСТВО¹

Предлагаемый ниже тест позволяет определить степень индивидуальной выраженности лидерства. Каждый из 50 при-

¹ Описание по: Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Академический проект, 2008. — С. 142—154; 290.

веденных вопросов, предназначенных для выявления особенностей вашего поведения, содержит два возможных варианта ответа. Выберите тот, который наиболее совпадает с вашим мнением.

Знайте, что «правильных» или «неправильных» ответов здесь нет, главное, чтобы это был именно ваш ответ. Отвечать нужно быстро, не раздумывая:

1. Часто ли вы бываете в центре внимания окружающих?
а) да; **б)** нет.
2. Считаете ли вы, что многие из окружающих вас людей занимают более высокое положение по службе, чем вы?
а) да; **б)** нет.
3. Находясь на собрании людей, равных по служебному положению, испытываете ли вы желание не высказывать своего мнения, даже когда это необходимо?
а) да; **б)** нет.
4. Когда вы были ребенком, нравилось ли вам руководить играми ваших маленьких друзей?
а) да; **б)** нет.
5. Испытываете ли вы большое удовлетворение, когда вам удается убедить кого-либо, кто вам до этого возражал?
а) да; **б)** нет.
6. Случается ли, что вас называют нерешительным человеком?
а) да; **б)** нет.
7. Согласны ли вы с утверждением: «Все самое полезное в мире есть творение небольшого числа выдающихся личностей»?
а) да; **б)** нет.
8. Испытываете ли вы настоятельную необходимость в советчике, который бы мог направить вашу профессиональную активность?
а) да; **б)** нет.
9. Теряли ли вы иногда хладнокровие в беседе с людьми?
а) да; **б)** нет.
10. Доставляет ли вам удовольствие, когда вы видите, что окружающие побаиваются вас?
а) да; **б)** нет.

11. Во всех обстоятельствах (рабочее совещание, дружеская компания) стараетесь ли вы занять свое место за столом, расположенное таким образом, чтобы оно позволяло вам легче всего контролировать ситуацию и привлекать к себе некоторое внимание?

а) да; **б)** нет.

12. Считают ли обычно, что ваша внешность производит внушительное (импозантное) впечатление?

а) да; **б)** нет.

13. Считаете ли вы себя мечтателем?

а) да; **б)** нет.

14. Легко ли вы теряетесь, если люди, которые вас окружают, не согласны с вашим мнением?

а) да; **б)** нет.

15. Случалось ли вам по личной инициативе заниматься организацией рабочих (спортивных, развлекательных и т. п.) групп?

а) да; **б)** нет.

16. Если мероприятие, которым вы занимаетесь, не дает намечавшихся результатов:

а) вы рады, если ответственность возложат на кого-то другого;

б) вы сумеете взять на себя всю ответственность за решение, которое было принято.

17. Какое из этих двух мнений приближается к вашему собственному?

а) настоящий руководитель должен сам делать дело, даже в мелочах;

б) настоящий руководитель должен уметь управлять.

18. С кем вы предпочитаете работать?

а) с людьми покорными;

б) с людьми строптивыми.

19. Стараетесь ли вы избегать горячих дискуссий?

а) да; **б)** нет.

20. Когда вы были ребенком, часто ли вы сталкивались с властностью вашего отца (матери)?

а) да; **б)** нет.

21. Умеете ли вы в профессиональной дискуссии повернуть на свою сторону тех, кто раньше с вами был не согласен?

а) да; **б)** нет.

22. Представьте такую сцену: во время прогулки с друзьями в лесу вы потеряли дорогу. Приближается вечер. Нужно принять решение:

а) вы считаете, что вопрос должен решить человек, наиболее компетентный в группе;

б) вы просто полагаетесь на решение других.

23. Есть выражение: «Лучше быть первым в деревне, чем вторым в городе». Если бы вы делали выбор, то что бы вы предпочли:

а) быть первым в деревне;

б) быть вторым в городе.

24. Считаете ли, что вы — человек, сильно влияющий на других людей?

а) да; **б)** нет.

25. Может ли неудачный прошлый опыт заставить вас никогда больше не проявлять значительной личной инициативы?

а) да; **б)** нет.

26. С вашей точки зрения, истинный лидер группы тот, кто

а) самый компетентный;

б) у кого самый сильный характер.

27. Всегда ли вы стараетесь понимать (оценивать) людей?

а) да; **б)** нет.

28. Умеете ли вы уважать дисциплину вокруг вас?

а) да; **б)** нет.

29. Какой из двух типов руководителей кажется вам более значительным (предпочтительным)?

а) тот, который все решает сам;

б) тот, который постоянно советуется.

30. Какой из двух типов руководства, по вашему мнению, является наиболее благоприятным для хорошей работы предприятия (фирмы)?

а) коллегиальный тип;

б) авторитарный тип.

31. Часто ли у вас бывает впечатление, что другие вами злоупотребляют?

а) да; **б)** нет.

32. Какой из двух следующих портретов больше приближается к вашему образу?

- а) громкий голос, экспрессивные жесты, за словом в карман не полезет;
б) негромкий голос, неторопливые ответы, сдержанные жесты, задумчивый взгляд.
33. На рабочем совещании вы один имеете мнение, противоположное мнению других, но уверены в своей правоте. Как вы поведете себя?
а) будете молчать;
б) будете отстаивать свою точку зрения.
34. Называют ли вас человеком, который подчиняет и свои, и чужие интересы только интересам дела?
а) да; б) нет.
35. Если на вас возложена очень большая ответственность за какое-то дело, то испытываете ли вы при этом чувство тревоги?
а) да; б) нет.
36. Что вы предпочли бы в своей профессиональной деятельности?
а) работать под руководством хорошего руководителя;
б) работать независимо.
37. Как вы относитесь к такому утверждению: «Чтобы семейная жизнь была удачной, нужно, чтобы важные решения принимались одним из супругов»?
а) это верно;
б) это неверно.
38. Случалось ли вам покупать что-то, в чем вы не испытывали необходимости, под влиянием мнения других лиц?
а) да; б) нет.
39. Считаете ли вы, что ваши организаторские способности выше средних?
а) да; б) нет.
40. Как вы обычно ведете себя, встретившись с трудностями?
а) трудности обескураживают;
б) трудности заставляют действовать активнее.
41. Часто ли вы делаете резкие упреки сотрудникам (сокурсникам), когда они их заслуживают?
а) да; б) нет.

42. Считают ли, что ваша нервная система успешно выдерживает напряженность жизни?

а) да; **б)** нет.

43. Если вам предстоит произвести реорганизацию, то как вы поступаете?

а) ввожу изменения немедленно;

б) предлагаю медленные, эволюционные изменения.

44. Если это необходимо, сумеете ли вы прервать слишком болтливого собеседника?

а) да; **б)** нет.

45. Согласны ли вы с такой мыслью: «Чтобы быть счастливым, надо жить незаметно»?

а) да; **б)** нет.

46. Считаете ли вы, что каждый из людей благодаря своим человеческим способностям должен сделать что-то выдающееся?

а) да; **б)** нет.

47. Кем (из предложенных профессий) вам в молодости хотелось стать?

а) известным художником, композитором, поэтом и т.д.;

б) руководителем коллектива.

48. Какую музыку вам приятнее слушать?

а) торжественную, могучую;

б) тихую, лирическую.

49. Испытываете ли вы некоторое волнение при встрече с важными личностями?

а) да; **б)** нет.

50. Часто ли вы встречаете человека с более сильной волей, чем у вас?

а) да; **б)** нет.

Обработка и оценка результатов

Начислите по 1 баллу за ответы **«а»** на 1, 2, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 48 вопросы и по 1 баллу за ответы **«б»** на 3, 6, 8, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 27, 29, 30, 35, 36, 38, 40, 45, 47, 49, 50 вопросы. Суммируйте баллы.

До 25 баллов — лидерство слабо выражено.

26—35 баллов — лидерство в определенной степени выражено.

36—40 баллов — лидерство выражено в сильной степени.

свыше 40 баллов — склонность к диктату.

2.6. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ОЦЕНКИ САМОКОНТРОЛЯ В ОБЩЕНИИ М. СНАЙДЕРА

Методика предназначена для изучения уровня коммуникативного контроля: низкий, средний или высокий коммуникативный контроль.

Шкала самомониторинга

Внимательно прочтите десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них вы должны оценить как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется Вам верным или преимущественно верным, ответьте «Верно», если неверным или преимущественно неверным — «Неверно».

№	Утверждение	Варианты ответа	
1.	Мне трудно подражать поведению других людей	верно	неверно
2.	Я воспринимаю как спектакль свои попытки произвести впечатление на других людей или поддерживать отношения с ними	верно	неверно
3.	Мне кажется, что я мог бы быть неплохим актером	верно	неверно
4.	Я производю на других впечатление человека, испытывающего значительно более глубокие эмоции, чем это есть на самом деле	верно	неверно
5.	Я редко нахожусь в центре внимания окружающих меня людей	верно	неверно
6.	В различных ситуациях и с разными людьми я веду себя как совершенно другой человек	верно	неверно

Окончание таблицы

№	Утверждение	Варианты ответа	
7.	Я могу доказывать только те идеи, в которые я верю	верно	неверно
8.	Для того, чтобы не остаться в одиночестве и нравиться другим людям, я стараюсь быть таким, каким они меня хотят видеть и никаким другим	верно	неверно
9.	Я могу вводить в заблуждение других людей, демонстрируя дружелюбие, даже если они не нравятся мне	верно	неверно
10.	Я не всегда такой, каким кажусь	верно	неверно

Подсчет результатов: прибавьте себе по одному баллу за ответ «**неверно**» на вопросы №№ **1, 5, 7** и за ответ «**верно**» на все остальные вопросы. Подсчитайте сумму баллов.

Согласно М. Снайдеру, люди с высоким коммуникативным контролем постоянно следят за собой, хорошо осведомлены, где и как себя вести. Управляют своими эмоциональными проявлениями. Вместе с тем, у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: «я такой, какой я есть в данный момент».

Люди с низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты, у них более устойчивое «Я», мало подверженное изменениям в различных ситуациях, но они могут восприниматься окружающими как излишне прямолинейные и навязчивые.

Тест имеет деление уровней коммуникативного контроля по следующим градациям:

низкий уровень коммуникативного контроля — личность характеризуется высоким уровнем импульсивности в общении и взаимодействии с окружающими, низкой дифференцированностью поведения, что вызывает раскованность во взаимодействии с партнерами по общению;

средний уровень коммуникативного контроля — личность характеризуется сдержанностью и низкой эмоциональностью в обще-

нии, искренностью и непосредственностью при взаимодействии с окружающими;

высокий уровень коммуникативного контроля — личность характеризуется достаточно высоким уровнем эмоциональной сдержанности и контроля своего поведения при взаимодействии с окружающими.

Если Вы набрали:

0—3 балла: у Вас низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и Вы не считаете нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Вы способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают Вас «неудобным» по причине Вашей прямолинейности.

4—6 баллов: у Вас средний коммуникативный контроль, Вы искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.

7—10 баллов: у Вас высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации, хорошо чувствуете и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое Вы производите на окружающих.

2.7. КТО ВЫ: «КАПИТАН»? «РУЛЕВОЙ»? «ПАССАЖИР»?¹

Каков ваш статус? Кем вы себя считаете в жизни? На эти вопросы поможет ответить предлагаемый ниже тест, который позволит определить, какую «роль» вы непосредственно играете в этой жизни.

Варианты ответов следующие: «да», «нет», «не знаю»:

1. Я всегда чувствую ответственность за все, что происходит в моей жизни.

2. В моей жизни не было бы столько проблем, если бы некоторые люди изменили свое отношение ко мне.

3. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

4. Иногда мне кажется, что я родился (родилась) под «несчастливой звездой».

¹ Описание по: Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Академический проект, 2008. — С. 130—132; 286—287.

5. Я считаю, что алкоголики сами виноваты в своей болезни.
6. Иногда я думаю, что за многое в моей жизни ответственны те люди, под влиянием которых я стал (стала) таким, какой я есть.
7. Если я простужаюсь, предпочитаю лечиться самостоятельно, а не прибегать к помощи врача.
8. Я считаю, что во вздорности и агрессивности, которые так раздражают в женщине, чаще всего виноваты другие люди.
9. Считаю, что любую проблему можно решить, и не очень понимаю тех, у кого вечно возникают какие-то жизненные трудности.
10. Я люблю помогать людям, потому что чувствую благодарность за то, что другие сделали для меня.
11. Если происходит конфликт, то, размышляя, кто в нем виноват, я обычно начинаю с самого (самой) себя.
12. Если черная кошка перейдет мне дорогу, я перехожу на другую сторону улицы.
13. Я считаю, что каждый человек независимо от обстоятельств должен быть сильным и самостоятельным.
14. Я знаю свои недостатки, но хочу, чтобы окружающие относились к ним снисходительно.
15. Обычно я мирюсь с ситуацией, повлиять на которую не в состоянии.

Какие же психологические и социальные факторы влияют на величину статуса, например, студента? Среди важнейших необходимо назвать:

1. *внешний вид* (физическая привлекательность и оформление облика);
2. *успехи в ведущей деятельности* (учеба, общение, личные профессиональные качества);
3. *умственная одаренность*;
4. *некоторые свойства темперамента* (общительность, низкая тревожность, стабильность-устойчивость нервной системы).

Обработка и оценка результатов

За каждый ответ «да» на вопросы 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 и ответ «нет» на вопросы 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 поставьте себе по 10 баллов. За ответы «не знаю» — по 5 баллов. Подсчитайте общее количество баллов.

100—150 баллов — вы **«капитан»** собственной жизни, чувствуете ответственность за все, что с вами происходит, многое берете на себя, преодолеваете трудности, не преувеличивая их, не возводя в ранг жизненных проблем. Вы видите перед собой задачу и думаете над тем, как ее можно решить. Что при этом вы чувствуете, что происходит в вашей душе — для окружающих загадка.

50—99 баллов — вы охотно бываете **«рулевым»**, но можете, если это необходимо, передавать штурвал в верные руки. При оценке причин собственных трудностей вы вполне реалистичны. Гибкость, рассудительность и чуткость всегда бывают вашими союзниками. случаются ситуации, которые никак вас не касаются, вы не несете за них никакой ответственности и, тем не менее, если это требуется, все-таки берете ответственность на себя. И вы обычно знаете, когда это необходимо сделать. Вы умеете жить в добром согласии с другими людьми, не нарушая согласия с самим (самой) собой.

До 49 баллов — вы часто бываете **«пассажиром»** в своей жизни, легко подчиняетесь внешним силам, говоря: так сложились обстоятельства, судьба и т. п. В своих трудностях вы обвиняете кого угодно, но только не себя. Настоящая независимость кажется вам недостижимой. Но вы умеете мирно сосуществовать с другими.

2.8. ОПРОСНИК КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ¹ (КОС)

Выполните тест, позволяющий определить уровень индивидуальных коммуникативно-организаторских способностей, имеющих особое значение при оказании социально-психологического воздействия на окружающих.

Имейте в виду, что вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями.

Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы вам будет

¹ Описание по: Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Академический проект, 2008. — С 116—119; 284—286.

трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который вы считаете предпочтительным. При ответе на любой из этих вопросов обращайтесь внимание на его первые слова. Ваш ответ должен быть точно согласован с ними.

Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Важен не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов. Итак, ответьте «да» или «нет»:

1. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненное вам кем-то из ваших товарищей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении ваших намерений, легко ли вы отступаете от них?
9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше вас по возрасту?
10. Любите ли вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вы включаетесь в новую для вас компанию?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли вам удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли вы добиваться, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?
15. Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?
17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?

18. Часто ли в решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?

19. Раздражают ли вас окружающие люди, и хочется ли вам побыть одному?

20. Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?

21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?

22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить начатое дело?

23. Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?

24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?

25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?

26. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей?

27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых вам людей?

28. Верно ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?

29. Полагаете ли вы, что вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую вам компанию?

30. Принимаете ли участие в общественной работе?

31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?

32. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято вашими товарищами?

33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомую вам компанию?

34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у вас много друзей?

38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?

39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Обработка и оценка результатов

Для того чтобы подсчитать свой результат по шкале «коммуникативные склонности», воспользуйтесь следующим «ключом»: поставьте себе по 1 баллу за каждый ответ «да» на вопросы: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37 вопросы и за каждый ответ «нет» на 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39 вопросы.

Коэффициент коммуникативности (Кк) определяется путем выяснения отношения количества «сырых» баллов по данной шкале к числу вопросов (20). Величина коэффициента *от 0,10 до 0,45* соответствует шкальной оценке № 1; *от 0,46 до 0,55* — № 2; *от 0,56 до 0,65* — № 3; *от 0,66 до 0,75* — № 4; *от 0,76 до 1,00* — № 5.

Для того, чтобы подсчитать свой результат по шкале «организаторские склонности», воспользуйтесь следующим «ключом»: поставьте себе по 1 баллу за каждый ответ «да» на 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38 вопросы и за каждый ответ «нет» на 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40 вопросы.

Коэффициент организаторских склонностей (Ко) определяется путем выяснения отношения количества «сырых» баллов по данной шкале к числу вопросов (20). Величина коэффициента *от 0,20 до 0,55* соответствует шкальной оценке № 1; *от 0,56 до 0,65* — № 2; *от 0,66 до 0,70* — № 3; *от 0,71 до 0,80* — № 4; *от 0,81 до 1,00* — № 5.

Характеристика испытуемых по шкальной оценке:

№ 1. Характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей (далее — КОС).

№ 2. КОС на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо

ориентируются в не знакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

№ 3. Характерен средний уровень проявления КОС. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Такие люди нуждаются в дальнейшей серьезной и планомерной работе по формированию и развитию КОС.

№ 4. Относятся к группе с высоким уровнем проявления КОС. Они не теряются в новой обстановке быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в Трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

№ 5. Обладают высоким уровнем проявления КОС. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

2.9. ВЫЯВЛЕНИЕ ПОМЕХ В ОБЩЕНИИ¹ («Саботажники общения»)

Варианты поведения, которые часто разрушают взаимопонимание собеседников, приводя к эмоциональному напряже-

¹ Описание по: Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения. Практикум. — Новосибирск—М: Изд-во Новосиб. ун-та; Совершенство, 1997.

нию, а иногда и к разрыву отношений, можно назвать «саботажниками общения». У многих из нас есть собственные варианты деструктивного (разрушительного) поведения. Мы используем их сознательно или бессознательно. Если мы действительно хотим прервать разговор, тогда все в порядке. Но зачастую это совсем не входит в наши намерения, и беседа сворачивает не в то русло против нашей воли. Вполне возможно, что выработались какие-то привычные реакции. Есть смысл их обнаружить, чтобы автоматически сказанными фразами не лишать себя уважения и доверия своих собеседников.

Проанализируйте ваш стиль общения, если вам кажется, что вы одиноки среди людей и загнаны в угол. Потратьте немного времени и заполните пустые колонки в нижеприведенной таблице. Каких «саботажников общения» используете вы для подрыва конструктивного общения с другими? К каким из них прибегают другие в отношении вас самих? Кто это делает? Вспомните своих знакомых, семью, друзей.

«Саботажники общения»	Пример	Кто делает это	
		Вы	другие
Угрозы (вызывают страх, подчинение, обиду, враждебность)	«Если вы не будете вовремя приходить на работу, нам придется подумать о вашем увольнении» «Делайте, как сказано, или ...»		
Приказы (когда мы прибегаем к власти над другими людьми)	«Срочно зайдите ко мне в кабинет» «Не спрашивайте, почему; делайте, как вам говорят»		
Критика (негативная)	«Вы недостаточно прилежно работаете». «Вы постоянно жалуетесь».		
Оскорбительные прозвища	«Такое может сказать только идиот». «Ну ты просто дурак». «Чего еще можно ожидать от бюрократа?».		

Продолжение таблицы

«Саботажники общения»	Пример	Кто делает это	
		Вы	другие
Слова-«должники»	«Вы должны вести себя более ответственно». «Вы должны смотреть на факты» «Вы не должны так сердиться».		
Сокрытие важной информации (реплика-ловушка, стимулирующая принятие невыгодного решения)	«Вам этот проект обязательно понравится. Вы не пожалеете, если заключите с нами договор»		
Допрос	«Сколько часов ушло у вас на это?» «Почему ты так поздно?» «Чем ты занимаешься?»		
Похвала с подвохом	«У вас так хорошо получаются отчеты: вы не напишите еще один?»		
Диагноз мотивов поведения	«Вы одержимы собственническим инстинктом». «У вас не хватает инициативы»		
Несвоевременные советы (когда человек просто хочет быть выслушанным)	«Если бы ты вовремя навел порядок на своем столе, у тебя не было бы причин для паники». «Почему ты не сделал вот так?..» «Просто не обращай на них внимания».		
Убеждение логикой	«Нечего тут расстраиваться, все это довольно логично».		
Отказ от обсуждения вопроса	«Нечего тут обсуждать. Я не вижу в этом никакой проблемы»		

Окончание таблицы

«Саботажники общения»	Пример	Кто делает это	
		Вы	другие
Смена темы	«Очень интересно... Я вчера смотрел смешной фильм...»		
Соревнование	«– Я попал на прошлой неделе в ужасную аварию... – Это что, ты бы посмотрел на мою машину...»		
Успокоение отрицанием существования проблемы	«Не нервничай». «Не волнуйся, все образуется». «Все пройдет». «Да нет, ты прекрасно выглядишь».		

Приведенные выше примеры не всегда могут быть разрушительными. Они иногда достигают цели, если ваш тон и общая обстановка поддерживают вашего собеседника. И напротив — нейтральные фразы могут вызвать негативную реакцию, если в тоне говорящего проскользнули презрительные нотки. Общение идет на многих уровнях, и слова — всего лишь один из них. Люди постоянно истолковывают (иногда неверно) информацию о ваших взаимоотношениях в зависимости от тона речи и ее содержания. Если вы так или иначе чувствуете, что не уважаете их, процесс общения не может быть эффективным, какими бы добрыми ни были ваши намерения. Таким образом, мы отвечаем и за содержание наших замечаний, и за процесс доведения их до сознания собеседника, и за их окончательный эффект.

Конструктивное общение улучшает отношения между людьми, так как оно предполагает, что вы

- расцениваете их как равных и не собираетесь подчинять своей воле;
- уважаете их право на личное мнение и не собираетесь всеми правдами и неправдами убедить встать на вашу точку зрения;
- уважаете и цените принятые ими решения и не будете перечеркивать их;
- уважаете их ценности и опыт.

2.10. САМОПРОВЕРКА НАВЫКОВ СЛУШАНИЯ¹

Во время слушания решаются две задачи: воспринимается содержание сообщения и улавливаются эмоциональные проявления собеседника. Каждый раз стоит спрашивать себя, что в данном случае важнее: что говорится или как это говорится. Кроме содержания беседы вам может оказаться важным знать, что испытывает ваш партнер. Это может быть нетерпение, скрываемое раздражение, волнение, безмятежное равнодушие или же стремление побыстрее удалиться.

Для самопроверки навыков слушания отметьте крестиками номера тех утверждений, в которых описаны ситуации, вызывающие у вас неудовлетворение, досаду или раздражение при беседе с любым человеком или же указанные в утверждении чувства.

1. Собеседник не дает мне шанса высказаться, у меня есть, что сказать, но нет возможности вставить слово.
2. Собеседник постоянно прерывает меня во время беседы.
3. Собеседник никогда не смотрит в лицо во время беседы, и я не уверен, слушают ли меня.
4. Разговор с таким (см. предыдущее утверждение) партнером часто вызывает чувство пустой траты времени.
5. Собеседник постоянно суетится: карандаш и бумага занимают его больше, чем мои слова.
6. Собеседник никогда не улыбается. У меня возникает чувство неловкости и тревоги.
7. Собеседник постоянно отвлекает меня своими вопросами и комментариями.
8. Что бы я не высказал, собеседник всегда охлаждает мой пыл.
9. Собеседник постоянно пытается опровергнуть меня.
10. Собеседник «передергивает» смысл моих слов и вкладывает в них иное содержание.
11. Когда я задаю вопрос, собеседник заставляет меня защищаться.
12. Иногда собеседник переспрашивает меня, делая вид, что не расслышал.

¹ Описание по: Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения. Практикум. — Новосибирск—М: Изд-во Новосиб. ун-та; Совершенство, 1997.

13. Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня лишь затем, чтобы согласиться.

14. Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонними делами: играет ручкой, протирает стекла и т. д., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен.

15. Собеседник делает выводы за меня.

16. Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование.

17. Собеседник смотрит на меня очень внимательно, не мигая.

18. Собеседник смотрит на меня как бы оценивая. Это беспокоит.

19. Когда я предлагаю что-нибудь новое, собеседник говорит, что он думает так же.

20. Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой, слишком часто кивает головой, ахает и поддакивает.

21. Когда я говорю о серьезном, собеседник вставляет различные истории, шуточки и анекдоты.

22. Собеседник часто смотрит на часы во время разговора.

23. Когда я обращаюсь к нему при встрече, он бросает все дела и смотрит внимательно на меня.

24. Собеседник ведет себя так, словно я мешаю ему делать что-то очень важное.

25. Собеседник требует, чтобы все соглашались с ним. Любое его высказывание завершается вопросом: «Вы тоже так думаете?» или «Вы не согласны?»

Подсчитайте количество отмеченных ситуаций:

18 и более баллов — вы плохой собеседник. Вам необходимо работать над собой и учиться слушать;

10—17 баллов — вам присущи некоторые недостатки. Вы критически относитесь к высказываниям собеседника и вам еще не хватает некоторых достоинств хорошего слушателя: избегайте поспешных выводов, не заостряйте внимания на манере говорить, не притворяйтесь, ищите скрытый смысл сказанного, не монополизируйте разговор.

4—9 баллов — вас можно считать хорошим собеседником, но иногда вы отказываете партнеру в полном понимании. Повто-

ряйте вежливо его высказывания, дайте ему раскрыть свою мысль полностью, приспособляйте свой темп мышления к его речи и можете быть уверены, что общаться с вами будет еще приятнее.

до 3-х баллов — вы отличный собеседник, вы умеете слушать, ваш стиль общения может стать примером для окружающих.

Установив, что вы — слушатель, далекий от совершенства, вы, конечно, захотите узнать, как можно устранить недостатки. Наилучший способ — это психотехнический тренинг по выработке навыков слушания. Существенно могут помочь и самонаблюдение, и самостоятельная тренировка способов активного восприятия, а также психологическая зоркость в наблюдении за общением окружающих. Упражнения и советы для повышения компетентности в общении представлены в разделе «Нет предела совершенству».

2.11. УМЕНИЕ ИЗЛАГАТЬ СВОИ МЫСЛИ¹

Попробуйте определить: насколько эффективно вы владеете своей речью и умеете излагать собственные мысли. Как известно, это имеет важное значение при формулировании своего мнения, которое впоследствии (как знать?) может стать и мнением общественным.

Итак, вам предлагается ответить «да» или «нет» на вопросы следующего теста.

1. Заботитесь ли вы о том, чтобы быть понятым?
2. Подбираете ли вы слова, соответствующие возрасту, образованию, интеллекту и общей культуре собеседника?
3. Обдумываете ли вы форму изложения мысли, прежде чем высказаться?
4. Ваши распоряжения достаточно кратки?
5. Если собеседник не задает вам вопросов после того, как вы высказались, считаете ли вы, что он вас понял?
6. Достаточно ли ясно и точно вы высказываетесь?

¹ Описание по: Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Академический проект, 2008. — С. 211—212; 294.

7. Следите ли вы за логичностью ваших мыслей и высказываний?
8. Выясняете ли вы, что было не ясно в ваших высказываниях? Побуждаете ли задавать вопросы?
9. Задаете ли вы вопросы собеседникам, чтобы понять их мысли и настроения?
10. Отличаете ли вы факты от мнений?
11. Стараетесь ли вы опровергнуть мысли собеседника?
12. Стараетесь ли вы, чтобы собеседники всегда соглашались с вами?
13. Используете ли вы профессиональные термины, далеко не всем понятные?
14. Говорите ли вы вежливо и дружелюбно?
15. Следите ли вы за впечатлением, производимым вашими словами?
16. Делаете ли вы паузы для обдумывания?

Обработка и оценка результатов

Вы получаете по 1 баллу за ответы «нет» на 5, 11, 12 и 13 вопросы и по 1 баллу за ответы «да» на все остальные вопросы.

От 12 и 16 баллов — отличный результат.

От 10 до 12 баллов — средний результат.

Меньше 9 баллов — плохой результат.

2.12. ТЕСТОВАЯ КАРТА КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹ (автор А. А. Леонтьев)

Процедура проведения

Необходимо выступить в качестве экспертов 4—5 лицам, имеющим опыт общения с аудиторией. Каждый эксперт заполняет бланки для ответов в соответствии с инструкцией, работает независимо, после чего находится усредненная оценка.

Инструкция. Оцените степень выраженности каждого аспекта деятельности педагога на уроке.

¹ Описание по: Педагогическая психология: Методики и тесты / Авторы-составители М. В. Демиденко, А.И. Ключева. — Самара: Бахрах-М, 2004. — С. 135—137.

1. Доброжелательность	7 6 5 4 3 2 1	Недоброжелательность
2. Заинтересованность	7 6 5 4 3 2 1	Безразличие
3. Поощрение инициативы обучаемых	7 6 5 4 3 2 1	Подавление инициативы
4. Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски»)	7 6 5 4 3 2 1	Закрытость (стремление держаться за социальную роль, боязнь своих недостатков, тревога за престиж)
5. Активность (все время в общении, держит обучаемых в «тонусе»)	7 6 5 4 3 2 1	Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)
6. Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, конфликты)	7 6 5 4 3 2 1	Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории, направлен как бы на себя)
7. Дифференцированность (индивидуальный подход) в общении	7 6 5 4 3 2 1	Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального подхода к обучаемым)

Обработка результатов

Подсчитывается средняя оценка экспертов по всем аспектам.

Интерпретация результатов

Если усредненная оценка экспертов колеблется в пределах **45—49 баллов**, то коммуникативная деятельность очень напряженная и близкая к модели активного взаимодействия. Педагог достиг вершин своего мастерства, свободно владеет аудиторией. Как дирижер прекрасно распределяет свое внимание, все средства общения органично вплетены во взаимодействие с обучаемыми. Непосвященному может показаться, что собралась компания давно знающих друг друга людей для обсуждения последних событий. Однако при этом все заняты общим делом, а занятие достигает поставленной цели.

35—44 балла — высокая оценка. Дружеская непринужденная атмосфера царит в аудитории. Все участники заня-

тия заинтересованно наблюдают за педагогом или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует. Педагог корректно направляет ход занятия, не забывая отдавать должное юмору и остроумию собравшихся. Всякое удачное предложение тут же подхватывается и поощряется умеренной похвалой. Занятие проходит продуктивно в активном взаимодействии сторон.

20—34 балла характеризуют педагога как вполне удовлетворительно овладевшего приемами общения. Его коммуникативная деятельность довольно свободна по форме, он легко входит в контакт с обучаемыми, но не все оказываются в поле его внимания. В импровизированных дискуссиях он опирается на наиболее активную часть собравшихся, остальные же выступают большей частью в роли наблюдателей. Занятие проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. содержания занятия может произвольно приноситься в жертву форме общения. здесь возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

11—19 баллов — низкая оценка коммуникативной деятельности. Имеет место односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны педагога. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива подавляется доминирующим положением педагога. Его стиль уподобляется авторитарной или неконтактной модели общения.

При очень низких оценках в **7—10 баллов** всякое взаимодействие с обучаемыми отсутствует. Общение развивается по моделям дикторского или гипорефлексивного стиля. Оно обезличено, по психологическому содержанию анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или вещания по радио. Педагогические функции ограничиваются лишь информационной стороной.

2.13. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ¹

**(Методика «Q-сортировка: диагностика основных тенденций
поведения в реальной группе». Автор — В. Стефансон)**

Процедура исследования

Испытуемому предлагается набор карточек, содержащих утверждения или названия свойств личности. Их необходимо распределить по группам от *наиболее характерных* до *менее характерных* для него. Вместо карточек испытуемому может быть предложен просто тест-опросник «Q-сортировка» с высказываниями. Достоинством методики является то, что при работе с ней испытуемый проявляет свою индивидуальность, т.е. реальное «Я», а не соответствие-несоответствие статистическим нормам и результатам других людей.

Методика может быть использована повторно для определения «идеального Я» или «социального Я» (Каким меня видят другие?), «значимых других» (Каким я вижу своего партнера?) или «идеального партнера» (Каким бы я хотел видеть своего партнера?). Инструкция, предъявляемая экспериментатором, корректируется в зависимости от цели исследования.

Инструкция. Вашему вниманию предлагается 60 утверждений, касающихся поведения человека в группе. Прочтите последовательно каждое из них и ответьте «да», если оно соответствует вашему представлению о себе, или «нет», если не соответствует ему. В исключительных случаях разрешается ответить «сомневаюсь». Ответы зафиксируйте в регистрационном бланке.

Текст опросника

1. Я критичен к окружающим товарищам.
2. У меня возникает тревога, когда в группе начинается конфликт.
3. Я склонен следовать советам лидера.
4. Я не склонен вступать в слишком близкие отношения с товарищами.

¹ Описание по: Батаршев А. В. Современные теории личности: Краткий очерк. — М.: ТЦ Сфера, 2003.

5. Мне нравится, когда в группе дружественная обстановка.
6. Я склонен противоречить лидеру.
7. Я испытываю симпатии только к одному-двум членам группы.
8. Я избегаю встреч и собраний в группе.
9. Мне нравится похвала лидера.
10. Я независим в суждениях и манере поведения.
11. Я готов встать на чью-либо сторону в споре.
12. Я склонен руководить товарищами.
13. Меня радует общение с моими немногочисленными друзьями.
14. Я внешне спокоен при проявлении ко мне враждебности со стороны членов группы.
15. Я склонен поддерживать настроение и мнение своей группы.
16. Я не придаю значения личным качествам членов группы.
17. Я склонен противопоставлять свою цель целям группы, отвлекать ее от достижения групповой цели.
18. Мне нравится противопоставлять себя лидеру.
19. Я хотел бы сблизиться с некоторыми членами группы.
20. Я предпочитаю оставаться нейтральным в споре.
21. Мне нравится, когда лидер активно руководит группой.
22. Я предпочитаю хладнокровно обсуждать разногласия.
23. Я недостаточно сдержан в выражении чувств.
24. Я стремлюсь сплотить вокруг себя единомышленников.
25. Я недоволен слишком формальными отношениями в группе.
26. Когда меня обвиняют, я теряюсь и молчу.
27. Я предпочитаю соглашаться с образом жизни группы.
28. Я привязан к группе больше, чем к отдельным ее членам.
29. Я склонен обострять и затягивать спор.
30. Я стремлюсь быть в центре внимания.
31. Мне хотелось бы быть членом более узкой группы.
32. Я склонен к компромиссам.
33. Я испытываю внутреннее беспокойство, когда лидер поступает вопреки моим ожиданиям.
34. Я болезненно отношусь к замечаниям товарищей.

35. Я могу быть хитрым и вкрадчивым.
36. Я склонен принять на себя руководство группой.
37. Я откровенен в группе.
38. Во время разногласий в группе у меня возникает беспокойство.
39. Я предпочитаю, чтобы при планировании работы ответственность на себя взял лидер.
40. Я не склонен отвечать на проявление дружелюбия.
41. Я часто сержусь на товарищей.
42. Я пытаюсь вести других против лидера.
43. Я легко нахожу знакомства за пределами группы.
44. Я стараюсь избегать быть втянутым в спор.
45. Я легко соглашаюсь с предложениями других членов группы.
46. Я оказываю сопротивление образованию в нашем коллективе группировок.
47. Когда я раздражен, я становлюсь насмешливым и ироничным.
48. У меня возникает неприязнь к тем, кто пытается выделиться.
49. Я предпочитаю меньшую, но более интимную группу.
50. Я пытаюсь не показывать свои истинные чувства.
51. При групповых разногласиях я становлюсь на сторону лидера.
52. Я инициативен при установлении контактов в общении.
53. Я избегаю критиковать товарищей.
54. Я предпочитаю обращаться к лидеру чаще, чем к другим.
55. Мне не нравится, что отношения в группе слишком фамильярны.
56. Я люблю затевать споры.
57. Я стремлюсь повышать свой социальный статус в группе.
58. Я склонен вмешиваться в общение товарищей и нарушать его.
59. Я «задиристый», склонен к «перепалкам».
60. Я склонен выражать недовольство лидером.

Обработка и оценка результатов

Ответы испытуемого разносятся по соответствующим шкалам (см. ключ к диагностике) и проставляются по 1 баллу как ответ «да», так и ответ «нет» по каждой из сопряженных пар

тенденций. Подсчитывается частота проявления каждой из них. Причем количество ответов «да» по одной из тенденций суммируется с количеством ответов «нет» по полярной тенденции в сопряженной паре. Например, количество положительных ответов по шкале «зависимость» складывается с количеством отрицательных ответов по шкале «независимость». Если полученное число приближается к 20, то можно говорить об истинном преобладании той или иной устойчивой тенденции, присущей индивиду и проявляющейся не только в определенной группе, но и за ее пределами. Так как отрицание одной тенденции является признанием полярной тенденции, количество баллов за ответы «да» по одной шкале и «нет» по шкале противоположной тенденции суммируется. Если сумма баллов по любой шкале равна сумме по противоположной шкале или близка к ней, это свидетельствует о наличии у испытуемого человека внутреннего конфликта, обусловленного одинаковой выраженностью противоположных тенденций поведения в группе.

Три-четыре ответа «сомневаюсь» по отдельным тенденциям расцениваются как признак нерешительности, уклончивости, астеничности либо могут свидетельствовать об избирательности в поведении, о тактической гибкости, т.е. стеничности.

Ключ

Методика позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие борьбы и избегание борьбы.

К нижеперечисленным шкалам сопряженных тенденций относятся следующие позиции опросника:

1. **Зависимость** — 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54.
2. **Независимость** — 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60.
3. **Общительность** — 5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52.
4. **Необщительность** — 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 55, 58.
5. **Принятие «борьбы»** — 1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59.
6. **Избегание «борьбы»** — 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53.

Тенденция к зависимости проявляется во внутреннем стремлении индивида к принятию групповых стандартов и ценностей

(социальных и морально-этических). *Тенденция к общительности* свидетельствует о контактности, стремлении к эмоциональным проявлениям в общении как в группе, так и за ее пределами. *Тенденция к борьбе* — это активное стремление личности участвовать в групповой жизни, добиваться более глубокого статуса в системе межличностных взаимоотношений. В противоположность этой тенденции *избегание борьбы* показывает стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям. Каждая из этих тенденций имеет внутреннюю и внешнюю характеристики, т.е. может быть внутренне присущей индивиду, а может быть внешней, своеобразной маской, скрывающей истинное лицо человека.

2.14. КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ¹ **(автор И. Ю. Кулагина)**

Цель исследования: определить стиль общения учителя с учащимися посредством определения особенностей контрольно-оценочной деятельности педагога.

Процедура исследования

Инструкция. Прочтите ряд предложений. После каждой фразы даны три суждения о правомерности заключенной в ней мысли. Подчеркните те суждения, с которыми Вы согласны. Постарайтесь выполнить эту работу за 5 мин.

Текст опросника

1. Отметка выражает мнение учителя о знаниях ученика:
 - 1) да, только мнение учителя;
 - 2) отметка может отражать и мнение класса;
 - 3) не знаю.
2. Если ученик долго не успевает по какому-нибудь предмету, учитель уже, к сожалению, не в состоянии ему помочь:

¹ Описание по: Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И. Ю. Кулагиной. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — С. 449—453.

- 1) согласен;
 - 2) не согласен;
 - 3) не знаю.
3. Школьнику нужно объяснить, продвинулся ли он в своих знаниях по сравнению с его предыдущими результатами:
- 1) нужно;
 - 2) не обязательно;
 - 3) не нужно.
4. Похвала по ходу выполнения задания приносит больше пользы, чем отметка за всю сделанную работу:
- 1) не согласен;
 - 2) согласен;
 - 3) не знаю.
5. Достигается нужный воспитательный эффект, если сравнивать учеников, имеющих разную успеваемость:
- 1) согласен;
 - 2) не знаю;
 - 3) не согласен.
6. Во время опроса учитель ориентируется на мнение ученика, следит за ходом его рассуждений и старается развить его мысли:
- 1) как правило;
 - 2) редко;
 - 3) в этом нет необходимости.
7. Отметка должна быть «заработана» учеником, она не может даваться авансом:
- 1) согласен;
 - 2) не согласен;
 - 3) не знаю.
8. Невыученный урок должен соответственно оцениваться, ученик не имеет права отказываться от ответа:
- 1) да, это справедливо;
 - 2) нет, это неверно;
 - 3) это спорный вопрос.
9. Можно использовать умение школьников оценивать свою работу и работу товарищей:
- 1) регулярно;
 - 2) изредка;
 - 3) нет, на это никогда не остается времени.

10. Оцениваться должен результат выполненного учеником задания:

- 1) да, достижение результата — объективный критерий оценки;
- 2) нет, важно учесть и нестандартные способы решения;
- 3) не знаю.

11. Во время урока положительные и отрицательные оценки действий ученика должны уравновешивать друг друга:

- 1) да, не следует увлекаться чем-то одним — похвалами или замечаниями;
- 2) нет, положительных оценок должно быть больше;
- 3) нет, полезнее преобладание отрицательных оценок.

12. Когда ученик отвечает не очень уверенно, ему следует вовремя помочь:

- 1) обязательно;
- 2) не обязательно;
- 3) помогать во время опроса не нужно.

13. Активность школьника на уроке — еще не показатель продуктивности его работы:

- 1) нет, это взаимосвязанные моменты;
- 2) да, поэтому саму по себе активность не стоит высоко оценивать;
- 3) да, активность и продуктивность работы не всегда совпадают.

14. Оценивая работу ученика, нужно учитывать не только имеющийся результат, но и старания, труд, вложенные в эту работу:

- 1) это нужно делать только в начальных классах;
- 2) такой учет необходим во всех классах;
- 3) не знаю, нужно ли это делать вообще.

15. В условиях современной школы щадящие отметки исключены:

- 1) да, это проявление процентомании;
- 2) нет, это гуманно по отношению к детям;
- 3) трудно сказать.

16. Если из-за оценки возник конфликт, авторитет учителя предполагает сохранение выставленной оценки, хотя настаивать на ней нужно выдержанно и аргументированно:

- 1) согласен;
- 2) не знаю;
- 3) не согласен.

17. Полезно противопоставлять учебные результаты учащихся, имеющих одинаковые способности и разное отношение к учению:

- 1) не согласен;
- 2) согласен;
- 3) не знаю.

18. Если на уроке обсуждается спорный вопрос, спокойное и четкое объяснение учителя предпочтительнее, чем шумная дискуссия в классе:

- 1) да;
- 2) нет;
- 3) не всегда.

19. Выставляя отметку, следует объяснить ученику, за что она поставлена:

- 1) да, всегда;
- 2) да, иногда;
- 3) нет, это ученик должен понимать сам.

20. Учитель находит время, чтобы поговорить с каждым учеником о его успеваемости, успехах и недоработках:

- 1) изредка;
- 2) всегда;
- 3) практически это недостижимо.

Обработка результатов

Подсчет баллов проводится по таблице.

№№ вопроса	№№ ответа	балл									
1	1	0	6	1	2	11	1	1	16	1	0
	2	2		2	1		2	2		2	1
	3	1		3	0		3	0		3	2

Окончание таблицы

№№ вопроса	№№ ответа	балл									
2	1	0	7	1	0	12	1	2	17	1	2
	2	2		2	2		2	1		2	0
	3	1		3	1		3	0		3	1
3	1	2	8	1	0	13	1	2	18	1	0
	2	1		2	2		2	0		2	2
	3	0		3	1		3	1		3	1
4	1	0	9	1	2	14	1	1	19	1	2
	2	2		2	1		2	2		2	1
	3	1		3	0		3	0		3	0
5	1	0	10	1	0	15	1	0	20	1	1
	2	1		2	2		2	2		2	2
	3	2		3	1		3	1		3	0

Интерпретация результатов

Если их сумма составила меньше **28 баллов**, стиль общения учителя с классом оценивается как **авторитарный** и нуждается в коррекции. Если общий балл оказался в интервале **28—33**, стиль общения квалифицируется как **демократичный**. Ориентация учителя на результативность обучения сочетается с ориентацией на личностное развитие учащихся. Есть основания считать такой стиль общения с детьми оптимальным в условиях современной школы, что, безусловно, не гарантирует от отдельных ошибок в оценочных ситуациях. Если сумма баллов от **34 до 40**, стиль общения считается **либеральным**: у учителя преобладает стремление к созданию благоприятной психологической атмосферы в классе. Однако следует иметь в виду, что такой стиль дает хорошие результаты только при высоком уровне профессионального мастерства педагога. Если же этот уровень не является максимально высоким, существует реальная опасность потери возможностей управления ходом урока в классе.

2.15. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ¹ (автор И. М. Юсупов)

Инструкция. Просматривая каждый из предлагаемых вопросов, отмечайте символом «+» ответы «да», если можете с ними согласиться, и символом «нет», если на вопрос даете отрицательный ответ. Постарайтесь быть искренним перед самим собой, тогда вы получите достоверный ответ.

Текст опросника

1. Нуждаетесь ли вы в тщательной подготовке выступления даже по известной и неоднократно прочитанной теме?
2. Предпочитаете ли логику изложения эмоциональному выступлению?
3. Волнуетесь ли перед выходом лицом к лицу с аудиторией?
4. Предпочитаете ли во время выступления оставаться за кафедрой, трибуной, перед микрофоном?
5. Часто ли используете методические приемы, которые успешно применялись вами ранее и давали положительный эффект?
6. Придерживаетесь ли заранее спланированной схемы выступления?
7. Часто ли по ходу выступления включаете в него только что пришедшие в голову примеры, иллюстрируете сказанное свежим случаем, свидетелем которого вы стали?
8. Вовлекаете ли в обсуждение вопроса слушателей?
9. Стремитесь ли вы рассказать как можно больше по теме, невзирая на лица слушателей?
10. Часто ли удается вам в ходе выступления удачно пошутить?
11. Предпочитаете ли выступать, не отрываясь от текста?
12. Выводит ли вас из равновесия неподвиженный вами гул и оживление среди слушателей?

¹ Описание по: Педагогическая психология: Методики и тесты / Авторы-сост.: М. В. Демиденко, А. И. Клюева. — Самара: Бахрах-М, 2004. — С. 137—139.

13. Нуждаетесь ли в достаточно длительном времени (5–8 мин), чтобы установить нарушенный контакт и привлечь к себе внимание?

14. Повышаете ли голос, делаете ли паузу, если почувствуете невнимание слушающих?

15. Стремитесь ли, задав полемический вопрос, самостоятельно на него отвечать?

16. Предпочитаете ли вы, чтобы вам по ходу изложения задавали вопросы?

17. Во время выступления забываете ли о том, кто вас слушает?

18. Есть ли у вас привычка выбрать среди слушателей два-три лица и следить за их эмоциональными реакциями?

19. Выбивают ли вас из колеи скептические ухмылки на лицах слушателей?

20. Замечаете ли вы во время выступления изменения в настроении аудитории?

21. Поощряете ли слушателей вступать с вами в диалог?

22. Отвечаете ли вы на реплики аудитории сразу же?

23. Используете ли одни и те же жесты для подкрепления своих фраз независимо от ситуации?

24. Увлекаетесь ли вы монологом настолько, что вам не хватает отведенного времени?

25. Чувствуете ли себя после выступления уставшим настолько, что не в состоянии в тот же день выступить еще раз?

Обработка результатов

Подсчет баллов проводится по таблице.

Модели общения	Да «+»	Нет «-»
Дикторская («Мон-блан»)	4, 6, 11, 15, 17, 23	1, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24
Неконтактная («Китайская стена»)	9, 11, 13, 14, 15	1, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20, 21
Дифференцированное внимание («Локатор»)	10, 14, 18, 20, 21	2, 4, 6, 13, 15, 17, 23

Окончание таблицы

Модели общения	Да «+»	Нет «-»
Гипорефлексивная («Тетерев»)	9, 11, 15, 17, 23, 24	8, 12, 16, 19, 20, 21, 22
Гиперрефлексивная («Гамлет»)	3, 12, 14, 18, 19, 20, 22, 25	2, 5, 6, 11, 13, 23
Негибкого реагирования («Робот»)	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	7, 8, 9, 11, 16, 21, 24
Авторитарная («Я — сам»)	5, 10, 14, 15, 18, 24	2, 8, 16, 21
Активного взаимодействия («Союз»)	7, 8, 10, 16, 20, 21, 22	1, 2, 4, 5, 6, 11, 13, 15, 17, 23

Обработка результатов

Подсчитайте число совпадений плюсов и минусов в соответствии с приведенным «ключом» и определите свою тенденцию.

Интерпретация результатов. Если общая сумма совпадений составит не менее 80% от всех пунктов по одной из моделей общения, можно считать выявленную склонность стойкой.

Модели общения педагога¹

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

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

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

Модель не контактная («Китайская стена»), очень близка по своему психологическому содержанию к первой. Раз-

¹ Молодцова, Н. Г. Практикум по педагогической психологии. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — С. 188—190.

ница в том, что между педагогом и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия: непроизвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

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

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

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе «педагог-коллектив», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

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

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

Модель гиперрефлексивная («Гамлет») противоположна предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он восприни-

мается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него. Он сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность педагога при водит его к неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения часто бразды правления оказываются в руках обучаемых, а педагог занимает ведомую позицию в отношениях.

Модель негибкого реагирования («Робот»). Взаимоотношения педагога с обучаемыми строятся по жесткой про грамме, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но педагог не обладает чувством понимания меняющихся ситуаций общения. Им не учитываются педагогическая действенность, состав и психическое состояние обучаемых, их возрастные и этнические особенности.

Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий коэффициент педагогического взаимодействия.

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

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

Модель активного взаимодействия («Союз»). Педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их

в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

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

2.16. МЕТОДИКА ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ¹ (МЭДПНАУ)

Инструкция. В данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи Вам в большей или меньшей степени. Внимательно прочтите каждое из приведенных утверждений. Если можете сказать: «Верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени», то в бланке ответов под номером соответствующего вопроса обведите кружком знак «+»; если же Вы считаете, что описываемое свойство не типично для вашего поведения или присуще Вам в минимальной степени, то — знак «-».

Текст опросника

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей.
2. Я часто побеждаю других своей самоуверенностью.
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человеку.
4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали.
5. Мой идеал рабочей обстановки — тихая комната с рабочим столом.
6. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом.
7. Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, сделавших большой вклад в мой предмет.
8. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен.

¹ Описание по: Педагогическая психология: Методики и тесты / Авторы-сост.: М. В. Демиденко, А.И. Ключева. — Самара: Бахрах-М, 2004. — С. 107—114.

9. Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать.
10. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка.
11. Большинство моих друзей — люди, интересы которых имеют много общего с моей профессией.
12. Я подолгу анализирую свое поведение.
13. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории.
14. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения.
15. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине.
16. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают.
17. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их.
18. Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива.
19. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей.
20. Я не могу быть равнодушным к проблемам других.
21. Худшее наказание для меня — быть закрытым в одиночестве.
22. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого.
23. В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу.
24. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать.
25. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю.
26. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности.
27. Наука — это то, что больше всего интересует меня в жизни.
28. Окружающие считают мою семью интеллигентной.
29. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди.
30. Если есть выбор, то я предпочитаю организовать внеклассное мероприятие, чем рассказывать ученикам что-нибудь по предмету.

31. Основная задача учителя — передать ученику знания по предмету.

32. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики.

33. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно, рады меня видеть.

34. Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью.

35. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации.

36. Моя любезность часто не нравится другим людям.

37. Если мне кто-нибудь наругает, то я могу быстро забыть об этом.

38. Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям.

39. Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету.

40. Я проявляю большой интерес к судьбе других.

Обработка результатов

Типы педагогической направленности учителя:

1) направленность на преподаваемый предмет — условное название — **«Предметник»**

2) направленность на коммуникацию, общение — **«Коммуникатор»**

3) направленность на организационные моменты — **«Организатор»**

4) направленность на просветительство, высокий интеллект, духовные ценности — **«Интеллигент»**.

В верхние свободные клеточки каждого из четырех столбиков бланка ответов вписываются сокращенные названия перечисленных выше типов педагогической направленности в следующем порядке: Об, Орг, Пр, Ин соответственно. Далее подсчитывается общее количество обведенных кружком знаков «+» и «-» в правой части первого столбика и результат записывается в нижнюю свободную клеточку.

Аналогичным образом производится подсчет в каждом столбике. Полученные суммарные показатели характеризуют степень

выраженности того или иного типа педагогической направленности. При этом большее значение показателя соответствует более яркой выраженности соответствующего типа. Суммарная оценка по каждому типу не может превышать десяти единиц. Зона нормы находится в пределах 3—7 единиц.

Бланк ответов 1

Пол м/ж	Ф.И.О.	Школа	Специальность	Стаж	Возраст

Бланк ответов 2

+1–	–2+	–3+	–4+
+5–	–6+	–7+	–8+
+9–	–10+	–11+	–12+
+13–	–14+	–15+	–16+
–17+	+18–	–19+	–20+
–24+	+22–	–23+	+24–
–25+	+26–	–27+	–28+
–29+	–30+	–31+	–32+
–33+	–34+	–35+	–36+
–37+	–38+	–39+	–40+

Интерпретация результатов

Выраженность одного типа педагогической направленности является показателем мононаправленности личности учителя, а нескольких типов — полинаправленности. Каждый из типов педагогической направленности можно считать недостаточно развитым, если характеризующий его суммарный показатель находится в зоне ниже средних значений (ниже 3-х баллов) и, напротив, ярко выраженными — при характеризующем его суммарном показателе, находящемся в зоне выше средних значений (выше 7-ми баллов). Эти типы педагогической направленности могут проявлять себя в педагогической деятельности, соответственно, в гипо- и гиперактивных формах; в последнем случае возможно их негативное влияние на поведение учителя

не только в профессиональной сфере, но и за ее пределами — в сфере быта, в семейных отношениях и т. д. (явление так называемого «профессионального шлейфа»).

2.17. ВОПРОСНИК ДЛЯ АНАЛИЗА УЧИТЕЛЕМ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹ (А.К. МАРКОВА, А.Я. НИКОНОВА)

Инструкция. Ответы на нижеследующие вопросы помогут Вам выявить свой индивидуальный стиль работы. Для этого в предлагаемом вопроснике отметьте галочками варианты ответов, подходящие Вам (при совпадении двух-трех вариантов отмечайте все колонки). Подсчитав количество галочек в каждой колонке, Вы можете определить свой стиль работы (колонка с максимальным количеством галочек).

№№ вопро- сов	Вопросы	Варианты ответов			
		ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
1	Вы составляете подробный план урока?	нет	да	нет	да
2	Вы планируете урок лишь в общих чертах?	да	нет	да	нет
3	Часто ли Вы отклоняетесь от плана урока?	да	да	да	нет
4	Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?	нет	да	да	да
5	Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?	да	да	нет	нет
6	Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?	нет	да	да	да
7	Часто ли Вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?	нет	да	да	да

¹ Описание по: Маркова А. К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993. — С. 182—187; Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. — СПб.: Питер, 2004. — С. 613—616.

Продолжение таблицы

8	В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого ученика?	нет	нет	да	да
9	Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?	нет	да	да	да
10	Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?	нет	нет	да	да
11	Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?	да	да	да	нет
12	Вы часто меняете темп работы на уроке?	да	да	нет	нет
13	Допускаете ли Вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала?	да	нет	да	нет
14	Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?	да	нет	нет	нет
15	Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?	нет	да	нет	нет
16	Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести Вас из равновесия?	да	да	нет	нет
17	Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?	да	да	нет	нет
18	Вы всегда укладываетесь в рамки урока?	нет	нет	да	да
19	Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник?	нет	да	нет	да
20	Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?	нет	да	да	да
21	Резко ли различаются ваши требования к сильным и слабым ученикам?	да	нет	нет	нет
22	Часто ли Вы поощряете учащихся за хорошие ответы?	да	да	да	нет

Окончание таблицы

23	Часто ли Вы порицаете учащихся за плохие ответы?	нет	да	нет	да
24	Часто ли Вы контролируете знания учащихся?	нет	да	нет	да
25	Часто ли Вы повторяете пройденный материал?	нет	да	да	да
26	Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися?	да	нет	да	нет
27	Как вы думаете, учащимся обычно интересно у Вас на уроках?	да	да	да	нет
28	Как Вы думаете, учащимся обычно приятно у Вас на уроках?	да	да	да	нет
29	Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?	да	да	нет	нет
30	Вы сильно переживаете невыполнение учащимися домашнего задания?	нет	да	нет	нет
31	Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?	нет	да	нет	да
32	Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке?	нет	да	нет	да
33	Вы часто анализируете свою деятельность на уроке?	нет	да	нет	да
Итого баллов					

Обработка результатов

Наибольшее количество ответов «да» в одной из колонок свидетельствует с определенной долей вероятности о преобладании у учителя стиля, названного в этой колонке.

Интерпретация полученных результатов

Эмоционально-импровизационный стиль. Представители этого стиля обладают многими **достоинствами**: высоким уровнем знаний, артистизмом, контактностью, проницательностью, умением интересно преподавать учебный материал, увлечь учеников преподаваемым предметом, руководить коллективной работой, варьировать разнообразные формы и методы обучения. Уроки отличает благоприятный психологический климат.

Однако деятельность учителей с ЭИС характеризуют и определенные **недостатки**: отсутствие методичности (недостаточная представленность в деятельности закрепления и повторения учебного материала, контроля знаний учащихся). Возможно недостаточное внимание к уровню знаний слабых учеников, недостаточная требовательность, завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность, что обуславливает чрезмерную зависимость от ситуации на уроке.

В **результате** у учеников стойкий интерес к изучаемому предмету и высокая познавательная активность сочетаются с непрочными знаниями, недостаточно сформированными навыками учения.

Преодолеть эти недостатки в силах каждого учителя с ЭИС. **Рекомендуется** несколько уменьшить количество времени, отводимого объяснению нового материала; в процессе объяснения тщательно контролировать, как усваивается материал (для этого через определенные промежутки времени можно обращаться к учащимся с просьбой повторить сказанное или ответить на вопросы). Никогда не нужно переходить к изучению нового материала, не будучи уверенным, что предыдущий усвоен всеми учениками. Внимательно относиться к уровню знаний слабых учеников. Тщательно отрабатывать весь учебный материал, уделяя большое внимание закреплению и повторению. Не бояться и не избегать «скучных» видов работы — отработки правил, повторения.

Стараться активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а вызвать у них интерес к особенностям самого предмета.

Во время опроса больше времени отводить ответу каждого ученика, добиваться правильного ответа, никогда не исправлять сразу ошибки: пусть обшившийся сам четко сформулирует и исправит свой ответ, а учитель только помогает ему уточнениями и дополнениями. Всегда давать подробную и объективную оценку каждому ответу.

Повышать требовательность. Следить, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно, без подсказок и подглядывания.

Стараться подробно планировать урок, выполнять намеченный план и анализировать свою деятельность на уроке.

Эмоционально-методичный стиль. Учителей с ЭМС отличают очень многие **достоинства**: высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподать учебный материал, умение активизировать учеников, возбуждив у них интерес к особенностям предмета, умелое использование и варьирование форм и методов обучения.

В **результате** у учащихся прочные знания сочетаются с высокой познавательной активностью и сформулированными навыками учения.

Однако учителям с ЭМС свойственны и некоторые **недостатки**: несколько завышенная самооценка, некоторая демонстративность, повышенная чувствительность, обуславливающая излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и подготовленности учащихся.

Рекомендуется стараться меньше говорить на уроке, давая возможность в полной мере высказаться учащимся, не исправлять сразу неправильных ответов, а путем многочисленных уточнений, дополнений, подсказок добиваться, чтобы опрашиваемый сам исправил и оформил свой ответ. Собственные формулировки предлагать лишь тогда, когда это действительно необходимо.

По возможности стараться проявлять больше сдержанности.

Рассуждающе-импровизационный стиль. Учителя с РИС обладают очень многими **достоинствами**: высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, требовательностью, умением ясно и четко преподать учебный материал, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, объективной самооценкой, сдержанностью.

У учащихся интерес к изучаемому предмету сочетается с прочными знаниями и сформированными навыками учения. Однако деятельность учителей с РИС характеризуют и определенные недостатки: недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке.

Учителя с РИС много времени отводят ответу каждого ученика, добиваются, чтобы он детально сформировал свой ответ,

объективно оценивают его, что повышает эффективность деятельности учителей с РИС. В то же время подобная манера ведения опроса обуславливает некоторое замедление темпа урока. Этот недостаток можно компенсировать, шире используя разнообразные методы работы.

Рекомендуется чаще практиковать коллективные обсуждения, проявлять больше изобретательности в подборе увлекательных учащимся тем, проявлять больше нетерпимости к нарушениям дисциплины на уроке, сразу и строго требовать тишины на каждом уроке, и в конечном счете не придется делать много дисциплинарных замечаний.

Рассуждающе-методичный стиль. Учителя с РМС обладают многими **достоинствами**: высокой методичностью, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, высокой требовательностью.

Однако деятельность учителей с РИС характеризуют и определенные недостатки: неумение постоянно поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности учащихся, нестабильное эмоциональное отношение к учащимся.

В результате у учащихся сформированные навыки учения и прочные знания сочетаются с отсутствием интереса к изучаемому предмету. Пребывание на уроках учителей с РИС для многих учеников томительно и не всегда интересно. На уроках нередко отсутствует благоприятный психологический климат.

Для преодоления этих недостатков учителям с РИС **рекомендуется** шире применять поощрения хороших ответов, менее резко порицать плохие, ведь от эмоционального состояния учащихся в конечном счете зависят и результаты их обучения.

Необходимо расширить арсенал методических приемов, шире варьировать разнообразные формы занятий. Не ограничиваться лишь репродуктивными видами работы: заучиванием наизусть текстов, зазубриванием правил. Если использовать только их, то учащиеся потеряют интерес к предмету. Стараться использовать различные упражнения, ситуативные диалоги, игры, видеофильмы, чаще практиковать коллективные обсуждения, выбирать для них темы, которые могут увлечь учащихся.

2.18. АТТРАКЦИОМЕТРИЯ¹

Методика направлена на изучение привлекательности ребенка и взрослого друг для друга. Процедура основана на обнаруженных в социальной психологии закономерностях влияния эмоциональных отношений на невербальное поведение. Главная предпосылка состоит в ТОМ, что выбор субъектом положения в пространстве относительно другого лица зависит от его межличностных отношений. Так, положительное эмоциональное отношение проявляется в выборе более близкого расстояния до партнера.

На базе методик, описанных Дж. Кютом и К. Петерсоном, теоретических разработок проблем эмоциональных отношений и аттракции Л. Я. Гозмана, теоретического обоснования теста Р. Жилия для исследования привлекательности педагога и воспитанников друг для друга, была создана специальная процедура — аттракциометрия. Для ее проведения используется специальная схема — аттракциограмма, представляющая собой пять концентрических окружностей, в центр которых символически помещается испытуемый (воспитатель, учитель или другой значимый взрослый). Взрослым могут даваться только словесные инструкции, можно также использовать карточки с именами детей. Мальчики обозначаются треугольниками, девочки — кружками.

Испытуемому взрослому дается инструкция разместить детей по данным окружностям по собственному желанию. После проведения процедуры взрослого просят объяснить, почему он именно так разместил детей.

Интерпретация:

- **первая окружность** обозначает первую аттрактивную категорию ребенка. Это наиболее эмоционально привлекательные для педагога дети, отношение взрослого к которым характеризуется большой симпатией, проявляющейся в общении с ними, в том, что педагог чаще других ласкает таких воспитанников, разговаривает с ними и т. д.;

¹ Описание методик аттракциометрия и аутоаттракциометрия по книге: Коломинский Я.Л., Плескачева Н.М., Заяц И.И., Митрахович О. А. Психология педагогического взаимодействия: Учебное пособие / Под ред. Я. Л. Коломинского. — СПб.: Речь, 2007. — С. 189—194.

- **вторая окружность** обозначает вторую аттрактивную категорию ребенка. Это менее привлекательные дети. Отношение взрослого к ним эмоционально положительное, однако оно не слишком проявляется в общении с такими детьми;

- **третья окружность** обозначает третью аттрактивную категорию ребенка. В нее входят воспитанники, отношение педагога к которым можно охарактеризовать как нейтральное. Проявление положительных или отрицательных эмоциональных реакций ситуативно и зависит от множества факторов (поведения ребенка, настроения взрослого и т. д.);

- **четвертая окружность** обозначает четвертую аттрактивную категорию ребенка. Это эмоционально непривлекательные для педагога дети, отношение к которым можно представить как негативное;

- **пятая окружность** обозначает пятую аттрактивную категорию ребенка. Это дети, отношение к которым у педагога резко отрицательное. Эмпирически установлено, что такие есть у многих педагогов, хотя процентное отношение их в детских группах очень мало. В основном в пятую аттрактивную категорию взрослые относят детей упрямых и непослушных, с которыми, несмотря на все усилия взрослых, им не удалось установить контакт.

Словесные пояснения педагога к определенному размещению детей на схеме помогут выявить причины его симпатий и антипатий. Однако здесь следует учитывать фактор социальной желательности. Аттракциометрия — проективная методика, поэтому полная неопределенность ее инструкции позволяет обнаружить внутреннее отношение взрослого к воспитаннику. В словесных же пояснениях педагог может как раскрыть причины своих предпочтений, так и завуалировать их. Поэтому результаты данного исследования дополняются данными наблюдений за взаимодействием педагогов с детьми.

Модифицировав инструкцию в зависимости от целей исследования, с помощью аттракциометрии можно выявить эмоциональные предпочтения взрослых в разных видах деятельности (игровой, учебной и т. ц.) Кроме того, можно предложить педагогам-коллегам продиагностировать друг друга, то есть заполнить

аттракциограммы за своего коллегу. Это даст возможность каждому из них взглянуть на себя со стороны, увидеть свои реальные предпочтения в общении с детьми.

2.19. АУТОАТТРАКЦИОМЕТРИЯ

Эта методика позволяет исследовать эмоциональную привлекательность взрослого для ребенка. Используется схема аттракциограммы. Специфика данного метода в том, что испытуемый ребенок сам выбирает себе местоположение на ней.

Ребенку предъявляется аттракциограмма и предъявляется следующая инструкция: «Кружком в середине обозначен взрослый (указать имя, отчество педагога). А вокруг кружками и треугольниками — дети. Мальчики отмечены треугольниками, а девочки — кружочками. Подумай и выбери, пожалуйста, себе любое место на рисунке». В зависимости от пола ребенка ему дается соответствующая геометрическая фигура. Выбор испытуемого фиксируется.

Анализ проводится на основе следующей закономерности: чем ближе к взрослому поместит себя ребенок, тем более положительно его отношение к нему:

- первая окружность — полное принятие и симпатия ребенка к педагогу;
- вторая окружность символизирует положительное эмоциональное отношение воспитанника к взрослому;
- третья окружность означает нейтральные тенденции во взаимодействии ребенка с наставником;
- четвертая окружность — знак негативного эмоционального отношения ребенка к педагогу;
- пятая окружность — резко отрицательное отношение испытуемого.

Результаты аутоаттракциометрии дополняются данными проективного рисования, ЦТО, теста Р. Жила, наблюдений. Кроме того, параметры любых исследований можно сравнивать с показателями, полученными с помощью аттракциометрии. Это дает возможность педагогу увидеть разницу между его отноше-

нием к воспитанникам и той эмоциональной дистанцией, которую дети выбирают в общении со взрослым.

Целесообразно также предложить педагогу заполнить аутоаттракциограмму за каждого ребенка самому, затем сопоставить результаты с реальным расположением детей на схеме соответственно тем позициям, которые они себе выбрали. Это позволяет взрослому оценить собственные притязания на отношение детей к нему и соотнести их с реальным положением дел.

2.20. ТВОЯ КОНФЛИКТНОСТЬ¹

С помощью предлагаемого ниже теста можно выяснить уровень своей конфликтности. Для этого необходимо, внимательно ознакомившись с каждым из приведенных ниже высказываний, выбрать один из трех вариантов ответа «а», «б» или «в».

Не старайтесь произвести благоприятное впечатление и ответить так, как, по вашему мнению, поступить было бы наиболее разумно (в таком случае в результате вы получите «Я-идеальное» вместо «Я-реального» — вам это нужно?). Помните, что здесь нет «правильных» или «неправильных» ответов. Главное, чтобы это был именно ваш ответ. Итак:

1. Представьте, что в общественном транспорте начинается спор на повышенных тонах. Что вы предпринимаете?

- а) избегаете вмешиваться;
- б) можете встать на сторону потерпевшего или того, кто прав;
- в) всегда вмешиваетесь и отстаиваете свою точку зрения.

2. На собрании (совещании и т. д.) критикуете ли вы руководство за допущенные ошибки?

- а) нет;
- б) да, но в зависимости от вашего личного отношения к нему;
- в) всегда критикуете за ошибки не только начальство, но и тех, кто его защищает.

¹ Описание по: Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Академический проект, 2008. — С. 226—229; 294.

3. Ваш непосредственный начальник излагает план работы, который кажется вам нерациональным. Предложите ли вы свой план, который кажется вам лучше?

- а) если другие вас поддержат, то да;
- б) вы обязательно будете поддерживать свой план;
- в) боитесь, что за критику вас могут лишить премиальных.

4. Любите ли вы спорить со своими коллегами, друзьями?

- а) только, если они необидчивы и эти споры не портят ваших отношений;
- б) да, но только по принципиальным, важным вопросам;
- в) вы спорите со всеми и по любому поводу.

5. Вы стоите в очереди. Кто-то пытается пролезть вперед. Ваши действия?

- а) возмущаетесь в душе, но молчите;
- б) открыто высказываете негодование;
- в) Проходите вперед и начинаете наводить порядок

6. Представьте себе, что рассматривается рационализаторское предложение, экспериментальная работа вашего коллеги, в которой есть смелые предложения, но есть и ошибки. Вы знаете, что ваше мнение будет решающим. Как вы поступите?

- а) выделите положительные стороны работы и предложите предоставить возможность продолжить ее;
- б) выскажетесь и о положительных, и об отрицательных сторонах этого проекта;
- в) вы станете критиковать ее: чтобы быть новатором, нельзя допускать ошибок.

7. Представьте: свекровь (теща) говорит вам о необходимости бережливости, экономии, а сама то и дело покупает дорогие вещи. Она хочет знать ваше мнение о своей последней покупке. Что вы ей скажете?

- а) что одобряете покупку, если она доставила ей удовольствие;
- б) говорите, что эта вещь безвкусная;
- в) постоянно ругаетесь, ссоритесь из-за этого.

8. Вы встретили подростков, которые курят. Как вы реагируете?

а) думаете: «Зачем мне портить себе настроение из-за плохо воспитанных чужих озорников?»;

б) делаете замечание;

в) если это происходит в общественном месте, то вы их отчитываете.

9. В ресторане вы замечаете, что официант обсчитал вас:

а) в таком случае вы не даете ему чаевых, которые заранее приготовили на случай, если бы он поступил честно;

б) просите, чтобы он еще раз посчитал сумму;

в) это будет поводом для скандала.

10. Вы в доме отдыха. Администратор сам развлекается, вместо того, чтобы выполнять свои обязанности, не следит за уборкой в комнатах, за разнообразием меню. Возмущает ли вас это?

а) да, но полагаете, что если вы даже и выскажете ему какие-то претензии, вряд ли это что-то изменит;

б) вы находите способ пожаловаться на него, пусть его накажут или даже уволят;

в) вы вымещаете недовольство на младшем персонале — уборщицах, официантах.

11. Вы спорите с вашим сыном-подростком и убеждаетесь, что он прав. Вы признаете свою ошибку?

а) нет;

б) разумеется, признаете;

в) какой же у вас авторитет, если вы признаете, что были неправы?

12. Дома на обед подали недосоленное блюдо. Ваши действия:

а) не замечаете такой пустяк;

б) молча возьмете солонку;

в) не удержитесь от замечания и, может быть, демонстративно откажетесь от еды.

13. На улице, в транспорте вам наступили на ногу. Ваша реакция:

- а) с возмущением посмотрите на обидчика;
- б) сухо сделаете замечание;
- в) выскажетесь, не стесняясь в выражениях.

14. Кто-то из близких купил вещь, которая вам не понравилась. Ваше поведение:

- а) промолчите;
- б) ограничитесь кратким тактичным комментарием;
- в) устроите скандал из-за пустой траты денег.

15. Не повезло в лотерее. Как вы воспринимаете это?

- а) постараетесь быть равнодушным, но в душе дадите себе слово никогда в ней больше не участвовать;
- б) не скроете досаду, но отнесетесь к происшедшему с юмором, пообещаете взять реванш;
- в) билет без выигрыша надолго испортит настроение.

Обработка и оценка результатов

Каждый ответ «а» оценивается в 4 балла; «б» — в 2 балла; «в» — 0 баллов.

От 42 до 60 баллов — вы тактичны, не любите конфликтов, даже если можете их сгладить, избегаете критических ситуаций. Когда же вам приходится вступать в спор, то вы учитываете, как это отразится на вашем положении или приятельских отношениях. Вы стремитесь быть приятным для окружающих, но когда им требуется помощь, вы не всегда решаетесь ее оказать. Не думаете ли вы, что тем самым теряете уважение к себе в глазах других?

От 22 до 40 баллов — о вас говорят, что вы — конфликтная личность. Вы настойчиво отстаиваете свое мнение, невзирая на то, как это отразится на вашем положении. И вас за это уважают.

20 баллов и менее — вы ищете поводов для споров, большая часть которых излишни, мелочны. Любите критиковать, но только тогда, когда это выгодно вам. Вы навязываете свое мнение, даже если неправы. Вы не обидитесь, если вас будут считать «любителем поскандалить»? Подумайте, не скрывается ли за вашим поведением комплекс неполноценности?

2.21. ТРАНСАКТНЫЙ АНАЛИЗ ОБЩЕНИЯ¹

(тест составлен на основе концепции Э. Берна)

Инструкция. Трансакция — единица акта общения, в течение которой собеседники, находящиеся в одном из трех состояний «Я», обмениваются парой реплик. Обращаясь к другому человеку, мы обычно выбираем себе и собеседнику одно из трех возможных состояний нашего «Я»: РОДИТЕЛЯ (Р), ВЗРОСЛОГО (В) или ДИТЯ (Д).

Характеристики состояний		
Назидательный, самоуверенный, агрессивный	РОДИТЕЛЬ	Учит, направляет, оценивает, осуждает, опекает
Рациональный, корректный, сдержанный	ВЗРОСЛЫЙ	Трезво оценивает, логически мыслит, владеет собой
Эмоциональный, неуверенный, подчиняемый	ДИТЯ	Капризничает, упрямится, творит, протестует

Человек, говоря первую фразу, задает тон разговора тем, что невольно выбирает себе и собеседнику подходящее состояние «Я». Деловое общение должно происходить на уровне В = В.

Трансактный анализ общения позволит вам овладеть тонкостями делового общения: более точно улавливать скрытый смысл сказанного, стать инициатором общения, избежать тактических и стратегических ошибок контакта.

Эти три «Я» сопровождают нас всю жизнь. Зрелый человек умело использует разные формы поведения, лишь бы они были уместны. Самоконтроль и гибкость помогают ему вовремя вернуться во «взрослое» состояние, что особенно и отличает зрелую личность от юнца, пусть даже солидного возраста.

Попробуйте оценить, как сочетаются эти три «Я» в вашем поведении? Для этого оцените приведенные высказывания в балах от 0 до 10.

¹ Описание по: Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — С. 178—180.

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители как более взрослые люди должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подурачиться, как маленькому.
8. Думаю, что я правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удастся видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети должны, безусловно, следовать указаниям родителей.
16. Я – увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека – объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступать.
20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.

Обработка результатов и интерпретация

Подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам таблицы:

- 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 (Д — «дитя»);
- 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20 (В — «взрослый»);
- 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21 (Р — «родитель»).

Расположите соответствующие символы в порядке убывания веса. Если у вас получилась формула **ВДР**, то значит, что вы обладаете развитым чувством ответственности, в меру

импульсивны и непосредственны и не склонны к назиданиям и поучениям. Вам можно пожелать лишь сохранить эти качества и впредь. Они помогут в любом деле, связанном с общением, коллективным трудом, творчеством.

Хуже, если на первом месте стоит **Р**. Категоричность и самоуверенность противопоказаны, например, педагогу, организатору — словом, всем, кто, в основном, имеет дело с людьми, а не с машинами.

Сочетание **РДВ** порой способно осложнить жизнь обладателю такой характеристики. «Родитель» с детской непосредственностью режет «правду-матку», ни в чем не сомневаясь и не заботясь о последствиях. Но и тут нет особых поводов для уныния. Если вас не привлекает организаторская работа, шумные компании, и вы предпочитаете побыть наедине с книгой, кульманом или этюдником, то все в порядке. Если же нет, и вы захотите передвинуть свое **Р** на второе или даже на третье место, то это вполне осуществимо. Вам помогут и так называемые группы тренировки общения, организованные профессиональными психологами во многих городах.

Д во главе приоритетной формулы — вполне приемлемый вариант, скажем, для научной работы. Эйнштейн, например, однажды шутливо объяснил причины своих научных успехов тем, что он развивался медленно и над многими вопросами задумался лишь тогда, когда люди обычно уже перестают о них думать.

Но детская непосредственность хороша до определенных пределов. Если она начинает мешать делу, то, значит, пора взять свои эмоции под контроль.

2.22. ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТАХ¹ **(методики К. Томаса в модификации Г. Резапкиной)**

***Методика 1.** Если высказывание отражает ваше типичное поведение в общении с другими людьми, поставьте в клетке с его номером плюс, если не отражает — минус. Запишите число плюсов в последней колонке рядом с буквами. Время работы — 15–20 минут.*

¹ Описание по: https://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200902111

1	5	9	П
2	6	10	И
3	7	11	С
4	8	12	К

1. Я стремлюсь оправдать ожидания коллег.
2. Я пытаюсь не оказаться втянутым в неприятности, без нужды не обостряю отношения.
3. Я стараюсь изучить проблему со всех сторон и найти приемлемое для всех решение.
4. В споре я стремлюсь показать правоту своей позиции.
5. Я приспосабливаюсь к требованиям и желаниям других.
6. Я избегаю открытых дискуссий по спорным вопросам.
7. Я обмениваюсь достоверной и полной информацией с другими в решении проблем.
8. Я настойчиво отстаиваю свою позицию.
9. Обычно я соглашаюсь с предложениями других.
10. Я стараюсь держать несогласие с коллегами при себе, чтобы избежать сильного проявления эмоций.
11. Я стремлюсь сделать наши точки зрения открытыми с тем, чтобы мы вместе пришли к нужному решению.
12. Я твердо придерживаюсь своей линии в решении проблемы.

Запишите число плюсов в каждой строке.

1-я строка — **приспособление**, то есть принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого. Эта стратегия уместна, когда ради сохранения отношений человек готов жертвовать своей выгодой. В этом случае сторона, идущая на уступки, проигрывает другой стороне. Сохранение истинных партнерских отношений в этом случае проблематично. Эта стратегия характеризует мирного, уступчивого человека.

2-я строка — **избегание**, или уход, уклонение от принятия решений. Эта стратегия используется, когда нужна пауза для принятия решения или цена вопроса невелика. Хотя при этом сохраняются отношения, ни одна из сторон не получает преимущества, конфликт не разрешен, а только притушен. Чаще всего стратегию «избегания» используют люди, неуверенные в себе.

3-я строка — **сотрудничество**, или кооперация, поиск решения, устраивающего обе стороны. Эта стратегия является самой эффективной, потому что в этом случае выигрывают обе стороны. Этой стратегии обычно придерживаются сильные, зрелые, уверенные в себе люди. Стратегия укрепляет отношения и дает взаимные выгоды.

4-я строка — **соперничество**, или конкуренция, стремление добиться своего за счет другого. Эта стратегия оправдана в критических ситуациях, когда решаются жизненные вопросы, а также в том случае, если вас используют в своих интересах. Выигрывает тот, кто сильнее. Цена победы — разрыв отношений, страдания проигравшего. Чаще всего эту стратегию используют люди, уверенные в себе, агрессивные, амбициозные.

Методика 2. *Оцените, насколько высказывание отражает ваше типичное поведение в общении с другими людьми, выбрав 1, 2, 3 или 4 балла напротив каждого высказывания.*

Высказывания	Никогда	Редко	Часто	Всегда
1. В споре я стремлюсь доказать свою правоту	1	2	3	4
2. Я веду переговоры с целью достичь компромисса	1	2	3	4
3. Я стремлюсь оправдать ожидания других людей (взрослых и сверстников)	1	2	3	4
4. Я стараюсь изучить проблему вместе с другими и найти приемлемое для всех решение	1	2	3	4
5. Я настойчиво отстаиваю свою позицию	1	2	3	4
6. Я стараюсь не обострять отношения с другими людьми	1	2	3	4
7. Я твердо придерживаюсь своей линии в решении проблемы	1	2	3	4
8. Я в чем-то уступаю, но в чем-то твердо стою на своем	1	2	3	4
9. Я обмениваюсь достоверной и полной информацией с другими	1	2	3	4

Окончание таблицы

Высказывания	Никогда	Редко	Часто	Всегда
10. Я избегаю открытых дискуссий по поводу разногласий	1	2	3	4
11. Я приспосабливаюсь к требованиям и желаниям других	1	2	3	4
12. Я стремлюсь сделать наши точки зрения открытыми с тем, чтобы мы вместе пришли к нужному решению	1	2	3	4
13. Я предлагаю выбирать среднюю позицию для преодоления разногласий	1	2	3	4
14. Обычно я соглашаюсь с предложениями других	1	2	3	4
15. Я стараюсь держать свое несогласие с другими при себе	1	2	3	4

Подсчитайте сумму баллов по каждой из пяти групп:

1-я группа (сотрудничество) — строки 4, 9, 12;

2-я группа (приспособление) — 3, 11, 14;

3-я группа (соперничество) — 1, 5, 7;

4-я группа (избегание) — 6, 10, 15;

5-я группа (компромисс) — 2, 8, 13.

10—12 баллов — ярко выраженная стратегия поведения в конфликтной ситуации.

7—9 баллов — преобладающая стратегия поведения в конфликтной ситуации.

3—6 баллов — не свойственная стратегия поведения в конфликтной ситуации.

• Согласны ли вы с полученными результатами?

2.23. ЧТО ВЫ ЗА ПТИЦА¹

Предлагаем ответить на вопросы следующего теста, выбрав один из трех вариантов ответа.

¹ Описание по: Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Академический проект, 2008. — С. 134—136; 287—290.

Если у вас есть сомнения, выберите просто наиболее подходящий для вас ответ. Тот или иной ответ говорит не о том, что вы лучше или хуже, а лишь подчеркивает мысль о том, что вы — тот или иной.

1. Мне 12 лет, я собрался гулять, а мама вдруг заявляет: «Уже поздно, никуда ты не пойдешь». Я:

а) очень-очень попрошу маму, чтобы она меня все-таки пустила на улицу, но если она будет все равно настаивать на своем, то останусь дома;

б) скажу себе «А я никуда и не хочу идти» и останусь дома;

в) скажу «Ничего не поздно, я пойду», хотя мама потом и будет ругаться.

2. В случае разногласий я обычно:

а) внимательно прислушиваюсь к чужому мнению и стараюсь найти возможность взаимного согласия;

б) избегаю бесполезных споров и пытаюсь добиться своего другими путями;

в) открыто выражаю свою позицию и стараюсь переубедить собеседника.

3. Я представляю себя человеком, который:

а) любит нравиться многим и быть как все;

б) всегда остается самим собой;

в) любит подчинять других людей своей воле.

4. Мое отношение к романтической любви:

а) быть рядом с любимым человеком — величайшее счастье в жизни;

б) это неплохо, но пока ее от тебя не требуют слишком много и не лезут в душу;

в) это прекрасно, особенно когда любимый дает мне все, что мне нужно.

5. Если я расстроен, то:

а) постараюсь найти кого-то, кто бы меня утешил;

б) стараюсь не обращать на это внимание;

в) начинаю злиться и не могу разрядиться на окружающих.

6. Если начальник не совсем справедливо раскритиковал мою работу, то:

- а) меня это заденет, но я постараюсь этого не показывать;
- б) меня это возмутит, я буду активно защищаться и могу высказать в ответ свои претензии;
- в) я огорчусь, но приму то, в чем он прав, и постараюсь эти ошибки исправить.

7. Если кто-то уколется моим недостатком, то я:

- а) раздражаюсь и молчу, пережевывая обиду внутри себя;
- б) наверное, разозлюсь и отвечу тем же;
- в) расстраиваюсь и начинаю оправдываться.

8. Я лучше всего действую, если я:

- а) сам по себе;
- б) лидер, руководитель;
- в) часть команды.

9. Если я закончил какую-то сложную работу, я:

- а) Просто перехожу к другому делу;
- б) показываю всем, что я уже все сделал;
- в) хочу, чтобы меня похвалили.

10. На вечеринках я обычно:

- а) тихонечко сижу в углу;
- б) стремлюсь быть в центре всех событий;
- в) провожу большую часть времени, помогая накрывать на стол и мыть посуду.

11. Если кассир в магазине не додает мне сдачу, то я:

- а) естественно, ее потребую;
- б) расстроюсь, но промолчу. Я не люблю препираться с кассирами;
- в) не обращаю внимания. Мелочь не стоит того, чтобы обращать на нее внимание.

12. Если я чувствую, что я злюсь, я:

- а) выражаю свои чувства и освобождаюсь от них;
- б) чувствую себя неудобно;
- в) пытаюсь себя утихомирить.

13. Когда я болеваю, я:

- а) делаюсь раздражительным и нетерпимым;
- б) ложусь в постель и очень жду, что за мной будут ухаживать;
- в) стараюсь не обращать на это внимание и надеюсь, что это же будут делать все окружающие.

14. Если какой-то человек вызвал мое сильное возмущение, я предпочту:

- а) выразить ему свои чувства открыто и в лицо;
- б) разрядить свои эмоции в каком-нибудь постороннем деле или разговоре;
- в) дать ему знать об этом косвенно, например, через других людей.

15. Мой девиз, очевидно, будет:

- а) «Победитель всегда прав»;
- б) «Весь мир любит любящего»;
- в) «Тише едешь — дальше будешь».

Обработка и оценка результатов

С помощью теста вы можете соотнести себя с тремя достаточно разными и яркими личностными портретами, названными условно «Голубь», «Страус» и «Ястреб».

Обработайте результаты своих ответов. Для этого разбейте вопросы теста на три пятерки: 1—5, 6—10, 11—15.

Чтобы узнать, насколько вы «Голубь», посчитайте, сколько у вас ответов «а» в первой пятерке, «в» — во второй пятерке и «б» — в третьей пятерке (полученный результат может колебаться в значении от 0 до 15).

Выраженность у вас «страусиных» черт покажет сумма «б» в первой пятерке, «а» — во второй и «в» — в третьей.

Ответы «Ястреба» — «в» в первой пятерке, «б» — во второй и «а» — в третьей.

Если, к примеру, у вас 11 «голубиных» ответов, 4 «страусиных» и ни одного «ястребиного», то ясно, что вы ближе всего к «Голубю», немного «Страус» и ничего общего не имеете с «Ястребом». Если всего поровну, то в вас всего понемногу и в разных ситуациях вы проявляете себя по-разному.

Правда, стоит поинтересоваться: что вы взяли от «Голубя» — добрую мягкость или кислую нерешительность? От «Страуса» — эмоциональную стабильность или замкнутость? От «Ястреба» — решительность или агрессивность?

Для этого просмотрите описание этих личностных типов.

Голубь

Это дающий, любящий, мягкий и чувствительный человек. «Голуби» нуждаются в любви, от нее зависит их счастье и безопасность, ради нее они готовы даже на самопожертвование.

«Голуби» во многом — слабаки и мямли. Они готовы сделать все для других — и чаще всего то, что они втайне хотят, чтобы другие сделали для них. Прямо попросить или потребовать то, что им нужно, они или боятся, или не умеют.

«Голуби» живут мечтой найти человека, который угадал бы их желания и понимал бы их с полуслова. Не встречая такого, часто оказываются разочарованными. Они вообще уделяют мечтам и переживаниям слишком много времени, вместо того, чтобы заняться чем-то серьезным.

«Голубь» чаще играет второстепенные роли, способствуя подъему вверх других. Это происходит не потому, что «Голуби» в чем-то неполноценны, но просто они себя лучше чувствуют «за треном», а не на нем. Брать на себя инициативу и ответственность — побаиваются, чувствуют себя в роли лидера очень неуверенно. «Голуби» зависимы от мнений окружающих и преданы предмету обожания.

Они страдают от мелочей, часто суеверны. Слишком добры и уступчивы — от того, что трусливы.

Легкие, миролюбивые «Голуби» укрощающе действуют на темпераментных и агрессивных людей. Свою собственную злость они направляют на себя, часто теряют здоровье, простужаются, теряют кошельки и режут себе пальцы вместо колбасы.

Страус

«Страус» — человек холодный, расчетливый, осторожный и предпочитает держаться от всего на расстоянии. Ему нужно пространство вокруг себя, а не кто-то под боком. Если кто-то подходит к нему слишком близко, он или отталкивает его, или, что чаще, бежит от него сам. «Страусу» достаточно себя, и он хочет только покоя. Чтобы избежать нежелательных контактов, или, не дай бог, разочарования, он старается спрятать в песок не только свою голову, но и сердце, и талант.

«Страусы» избегают связей и, особенно, вытекающих из них обязательств. Те, кто выходят за них замуж или женятся, знают, что жизнь с ними может быть весьма холодной. «Страусы» предпочитают страдать в молчании и одиночестве.

Но страдания их не слишком болезненны, поскольку они умеют защитить себя от них. Даже если «Страуса» отвергли, он перенесет это достаточно спокойно. Они не ждут от жизни и людей слишком многого, поэтому не бывают и слишком разочарованы. Поскольку они никогда особенно ни к чему не стремятся, никто не может сказать, что они потерпели фиаско.

Их отчужденность придает им целостность и самодостаточность, чего не хватает как «Голубю», стремящемуся понравиться и подлаживающемуся под окружающих, так и «Ястребу», который хочет достичь успеха и всегда в движении. Но эта же целостность (ее другая сторона — замкнутость) отрезает «Страуса» от лучшего в других людях и в нем самом, от бурлящего потока жизни.

Ястреб

Человеку честолюбивому, решительному и храброму, «Ястребу» нужна власть. Преследуя свои цели, «Ястребы» приобретают массу противников, но, с другой стороны, они многого и достигают. Их враждебность, агрессивность и некоторая одержимость делает их очень сложными спутниками в жизни, но в то же время они заставляют каждого «вытягиваться» перед ними «в струнку» и выкладываться в деле. Мы чаще восхищаемся ими, чем любим их.

«Ястребы» требуют немедленного подчинения, беззаветной преданности и массы восхищения. Но, с другой стороны, они работают больше, чем кто-либо, и, как правило, заслуживают такого отношения к себе.

Они стремятся к совершенству, идеалу, бескомпромиссны, требуют «все или ничего». И хотя они легко критикуют других и себя, на критику со стороны реагируют плохо. Всякое предположение, что они могут совершить ошибку, не только вызывает их ярость, но также может ввергнуть их в состояние глубокой депрессии, так как за этим «ястребиным» фасадом они не так жестоки, как кажется на первый взгляд.

Для «Ястребов» мир представляет поле битвы, и они окружены врагами. Но не стоит беспокоиться: они вооружены умом и проницательностью, они прирожденные стратеги, и у них масса энергии. Единственная битва, которую они проигрывают, — это битва с самим собой

2.24. МЕТОДИКА «ФОРМУЛА ТЕМПЕРАМЕНТА»¹ (авторы А. В. Тимченко, В. Б. Шапарь)

Инструкция. Отметьте, пожалуйста, в каждом из четырех блоков знаком «+» только те качества в паспорте темперамента, которые характерны для вас. Затем по каждому из блоков подсчитайте сумму плюсов и выведите формулу вашего темперамента.

I.	II.
1) неусидчивы, суетливы;	1) веселы и жизнерадостны
2) невыдержанны и вспыльчивы;	2) энергичны и деловиты
3) нетерпеливы;	3) часто не доводите начатое дело до конца
4) резки и прямолинейны в отношениях с людьми;	4) склонны переоценивать себя
5) решительны и инициативны;	5) способны быстро схватывать новое
6) упрямы;	6) неустойчивы в интересах и склонностях
7) находчивы в споре;	7) легко переживаете неприятности и неудачи
8) работаете рывками;	8) легко приспосабливаетесь к новым обстоятельствам
9) склонны к риску;	9) с увлечением беретесь за любое новое дело
10) незлопамятны и необидчивы;	10) быстро остываете, если дело перестает вас интересовать
11) обладаете быстрой страстной, со сбивчивой интонацией речью;	11) быстро включаетесь в новую работу и быстро переключаетесь с одной деятельности на другую
12) неуравновешенны и склонны к горячности;	12) тяготитесь однообразием, будничной, кропотливой работой
13) агрессивны, «забияка»;	
14) нетерпимы к недостаткам других	
15) обладаете выразительной мимикой;	
16) способны быстро действовать и решать;	

¹ Описание по: Пономаренко Л.П., Белоусова Р. В. Основы психологии для старшеклассников: Пособие для педагога: В 2 ч. Ч.2. Психология общения: 11 кл. — М: ВЛАДОС, 2001. — С. 202.

<p>17) неустанно стремитесь к новому; 18) обладаете резкими, порывистыми движениями 19) настойчивы в достижении поставленной цели 20) склонны к резким сменам настроения.</p>	<p>13) общительны и отзывчивы, не чувствуете скованности с новыми для вас людьми 14) выносливы и работоспособны 15) обладаете громкой, быстрой речью, сопровождаемой живыми жестами 16) сохраняете самообладание в неожиданной, сложной обстановке 17) обладаете всегда бодрым настроением 18) быстро засыпаете и пробуждаетесь 19) часто несобранны, проявляете поспешность в решениях 20) склонны иногда скользить по поверхности, отвлекаться.</p>
<p style="text-align: center;">III.</p> <p>1) спокойны и хладнокровны 2) последовательны и обстоятельны в делах 3) осторожны и рассудительны 4) умеете ждать 5) молчаливы и не любите попусту болтать 6) обладаете спокойной, равномерной речью, с остановками, без резко выраженных эмоций и мимики 7) сдержаны и терпеливы 8) доводите начатое дело 9) не растрчиваете попусту сил 10) строго придерживаетесь четкого распорядка в жизни, системы в работе 11) легко сдерживаете порывы 12) мало восприимчивы к одобрению и порицанию 13) незлобивы, снисходительны к колкостям в свой адрес 14) постоянны в своих отношениях и интересах</p>	<p style="text-align: center;">IV.</p> <p>1) стеснительны и застенчивы 2) теряетесь в новой обстановке 3) затрудняетесь установить контакт с новыми людьми 4) не верите в свои силы 5) легко переносите одиночество 6) чувствуете подавленность и растерянность при неудаче 7) склонны «уходить в себя» 8) быстро утомяетесь до конца 9) обладаете спокойной, тихой речью, иногда нисходящей до шепота 10) невольно приспосабливаетесь к характеру собеседника 11) впечатлительны 12) чрезвычайно чувствительны к одобрению и порицанию 13) предъявляете высокие требования к себе и окружающим 14) склонны к подозрительности, мнительности 15) болезненно чувствительны и легко ранимы</p>

15) медленно включается в работу и переключается	16) чрезмерно обидчивы
16) ровны в отношениях со всеми	17) скрытны и необщительны, не делитесь ни с кем своими мыслями
17) любите аккуратность и порядок во всем	18) малоактивны и робки
18) с трудом приспосабливаетесь к новой обстановке	19) безропотно покорны
19) инертны, вялы	20) стремитесь вызывать сочувствие и помощь окружающих.
20) обладаете выдержкой	

Обработка результатов

Определение структуры темперамента. Положительные ответы на вопросы первой группы соответствуют 1-му типу — холерик (X), второй — сангвиник (С), третьей — флегматик (Ф), четвертой — меланхолик (М). Тип темперамента можно считать выраженным, если количество «+» по какой-либо из четырех групп превышает 11—15 баллов.

Однако часто у человека может быть выражен не один тип темперамента, а несколько. Для того чтобы определить формулу темперамента, подсчитанное отдельно по каждому разделу количество «+» пересчитывается в проценты:

$$T = X/A \times 100\% + C/A \times 100\% + \\ + \Phi/A \times 100\% + M/A \times 100\%,$$

где А — общее число «+» по всем типам темперамента; X, С, Ф, М — количество «+» соответственно в каждой из четырех групп вопросов.

Если относительный результат положительных ответов по какому-то типу темперамента составляет 40% и выше, то данный вид темперамента у вас доминирует.

От 30 до 39 % — черты данного темперамента выражены ярко;

от 20 до 29 % — средние;

от 10 до 19 % — черты данного типа темперамента выражены слабо;

от 0 до 9% — черты не присущи.

Подход учителя к ученику в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей личности того и другого.

Преподавателям-сангвиникам и преподавателям-холерикам рекомендуется особое внимание обращать на организацию начала занятий, стараясь не делать замечаний, а сразу после приветствия приступать к содержательной части урока. Тщательно проверять выполнение инструкций, заданий, домашней работы. Стараться добиваться выполнения поставленной задачи до конца.

Преподавателям-флегматикам можно посоветовать придерживаться хорошего темпа занятий. Насыщать урок интересными примерами, фактами, демонстрировать наглядные материалы. Внимательно следить за работой всех учащихся.

Для **учителей-меланхоликов** важно научиться держать внимание и дисциплину на протяжении всего занятия. Для этого важно держать хороший темп урока, включать в изложение материала яркие иллюстрации, разнообразить деятельность учащихся на уроке.

Преподавателю важно знать не только свои сильные и слабые стороны, но и учитывать *особенности нервной системы своих воспитанников*. Приведенную выше методику определения структуры темперамента можно использовать для учеников, начиная с 11 лет.

Учеников-сангвиников отличает психическая активность, быстрота и живость движений, высокая работоспособность. Его можно быстро увлечь работой, если она требует смекалки, скорости выполнения, разнообразных действий. Сангвиник охотно работает в коллективе, быстро сходится с незнакомыми людьми. Однако работа, которую выполняет сангвиник, требует контроля, особенно в завершении ее до конца.

Ученик-флегматик хорошо выполняет то, что ему знакомо и хорошо получается. При изучении нового материала он нуждается в дополнительном времени для адаптации при использовании полученных знаний. Его целесообразно подбадривать, направляя действия.

Ученик-холерик отличается высоким уровнем психологической активности, порывистостью, склонностью к резким сменам

настроения. Его необходимо тактично контролировать и сдерживать, учить самообладанию, терпимому отношению к недостаткам товарищей. В любом деле он стремится быть первым. В случае неудач у него вероятны нервные срывы, необдуманные действия.

Ученик-меланхолик успешно работает в спокойной обстановке, не требующей частой смены характера действий. Поскольку меланхолик обладает слабым типом нервной системы, он быстро утомляется. Легко раним и глубоко переживает даже незначительные промахи. Общение с ним должно проходить в доброжелательном спокойном тоне. Однако темперамент — лишь основа проявления динамики действий человека. В зависимости от воспитания, жизненных обстоятельств формируется характер человека. Поэтому для того, чтобы найти индивидуальный подход к ученику, необходимо наблюдать за его поведением и поступками, выявляя, какие его действия наиболее эффективны.

Как же проявляются в общении особенности каждого темперамента?

Холерик думает, а, следовательно, говорит быстро и эмоционально. Ему трудно удержать мысль, потому он перепрыгивает с темы на тему. Воспринимать информацию он привык тоже быстро. Долгие и подробные объяснения могут даже его разозлить. Холерику нравятся собеседники, которые умеют вовремя задавать уточняющие вопросы, помогая удержаться в теме разговора и углубиться в неё. Чтобы превратить этих неуравновешенных говорунов во внимательных слушателей, ваше сообщение должно быть эмоциональным, образным и динамичным. Островки юмора в этом потоке слов помогут удержать внимание холерика, которое очень любит перескакивать с одного на другое.

Сангвиник в общении активен, но уравновешенность помогает ему приспособиться к любому собеседнику. Он способен четко выстроить линию изложения своих мыслей и следовать ей. Медлительный рассказчик скорее нагонит на него тоску, чем разозлит. Ключ к сердцу и душе собеседника с этим типом темперамента — внимательное, а вернее, активное слушание (приёмам активного слушания в рамках этого цикла будет посвящена целая статья).

Флегматик очень основателен по жизни и в общении. Долго вникают в тему, но, вникнув, копают очень глубоко. В изло-

жении мыслей последователен, но иногда слишком углубляется в детали. Очень эмоционально стабилен, поэтому создаёт впечатление хладнокровного, сдержанного собеседника. Флегматики любят, когда их основательность замечают и оценивают по достоинству. Пара уточняющих вопросов к его подробному объяснению помогут вам углубить контакт с ними.

Меланхолик обладает медлительным и неуравновешенным типом нервной системы. Его эмоции нестабильны, он сверхчувствителен к критике, а потому в общении с ним надо быть очень корректным. Шутки на грани фола могут закончиться морем слёз и нескончаемой обидой. Сильная сторона меланхолика — способность тонко чувствовать настроение собеседника, безошибочно читать его эмоции.

2.25. КУДА ТЫ ИДЕШЬ: К СТРЕССУ ИЛИ ОТ НЕГО¹

Определите, уровень вашей стрессоустойчивости.

В каждой из шести групп ответов выберите один («а», «б» или «в»), который наиболее соответствует вашему поведению:

1. а) В работе, в отношениях с представителями противоположного пола, спортивных или азартных играх я не боюсь соперничества и проявляю агрессивность.

б) Если в игре я теряю несколько очков, или если представитель противоположного пола не реагирует должным образом на самые первые мои знаки внимания, то я сдаюсь и выхожу из игры.

в) Я избегаю какой бы то ни было конфронтации.

2. а) Я честолюбив и хочу многого достичь.

б) Сижу и жду «у моря погоды».

в) Ищу предлог увильнуть от работы.

3. а) Люблю работать быстро, и часто не терпится поскорее закончить дело.

б) Надеюсь, что кто-то будет меня («подстегивать»).

в) Когда я прихожу домой, то думаю о том, что сегодня было на работе.

¹ Описание по: Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Академический проект, 2008. — С. 274—275; 297—298.

4. а) Я разговариваю быстро и громко. В беседе довольно категоричен и перебиваю других.

б) Когда мне отвечают «нет», я реагирую совершенно спокойно.

в) Мне с трудом удастся сдерживать свои чувства и тревоги.

5. а) Мне часто бывает скучно.

б) Мне нравится ничего не делать.

в) Я действую, учитывая желания других людей, а не свои собственные.

6. а) Я быстро хожу, ем и пью.

б) Если я забыл что-то сделать, меня это не беспокоит.

в) Я сдерживаю свои чувства.

Обработка и оценка результатов

Ответ «а» оценивается в 6 баллов; «б» — 4 балла; «в» — 2 балла.

От 26 до 36 баллов — ты идешь очень быстро к стрессу. У тебя могут даже появиться симптомы таких болезней, как сердечная недостаточность, язвенная болезнь, болезни кишечника и др. С тобой, должно быть, людям очень трудно ужиться. Самое главное для тебя сейчас — научиться успокаивать себя. Это будет очень полезно и приятно для всех окружающих.

От 18 до 24 баллов — ты человек спокойный и не подвержен стрессу. Если ты набрал до 20 баллов (включительно), то тебе нужно стать терпимее к окружающим людям. Это позволит добиться от них большего.

От 12 до 16 баллов — твоя бездеятельность тоже может стать причиной стресса. Наверное, очень раздражаются близкие люди, глядя на твоё поведение. Побольше уверенности в себе. Составь перечень своих положительных качеств и совершенствуй каждое из них.

2.26. СПРАВЛЯЕТЕСЬ ЛИ ВЫ СО СТРЕССОМ¹

Определите, насколько успешно вы умеете справляться со стрессом. Ответьте «да» или «нет» на вопросы теста:

1. Успеваете ли каждый день обедать?

2. Спите ли семь-восемь часов в сутки?

¹ Описание по: Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Академический проект, 2008. — С. 273—274; 297.

3. Спокойно ли протекает ваша семейная жизнь?
4. Есть ли у вас друг (подруга), готовый помочь в трудную минуту?
5. Занимаетесь ли регулярно спортом?
6. Курите ли?
7. Любите ли спиртное?
8. Соответствует ли вес вашему росту?
9. Хватает ли вашей зарплаты на покрытие всех расходов?
10. Имеете ли твердые убеждения?
11. Регулярно ли ходите в кино и театр?
12. Много ли у вас знакомых и друзей?
13. Делитесь ли с ними наболевшими проблемами?
14. Сохраняете ли спокойствие во время ссоры?
15. Рассказываете ли о своих заботах соседям или коллегам по работе (учебе)?
16. Способны ли вы разбить что-либо, что попадет под «горячую» руку?
17. Находите ли время для отдыха?
18. Умеете ли рационально организовать свое время?
19. Пьете ли ежедневно крепкий чай или кофе?
20. Любите ли спать днем?

Обработка и оценка результатов

Ответ «да» оценивается в 1 балл; «нет» — 5 баллов.

Менее 30 баллов — вы вообще не полагаетесь стрессу.

30—49 баллов — легко относитесь к стрессовым ситуациям.

50—74 балла — с трудом справляетесь со стрессовыми ситуациями.

Более 75 баллов — чтобы выйти из стресса, вам требуется помощь друзей или медицины.

2.27. ДИАГНОСТИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ И ФОРМ АГРЕССИИ¹ (опросник А. БАССА и А. ДАРКИ)

Предлагаем выяснить собственный уровень агрессивности.

Внимательно ознакомившись с приведенными ниже утверждениями, определите, насколько они соответствуют вашему стилю

¹ Там же, с. 248—253; 295—297.

поведения, вашему образу жизни, и выберите один из четырех вариантов ответа: «да»; «пожалуй, да»; «пожалуй, нет»; «нет».

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим.

2. Иногда я сплетничаю о людях, которых не люблю.

3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.

4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню просьбы.

5. Я не всегда получаю то, что мне положено.

6. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.

7. Если я не одобряю поведения друзей, то даю им это почувствовать.

8. Если мне случилось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести.

9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.

10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.

11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам.

12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его.

13. Другие умеют (лучше, чем я) почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами.

14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружелюбно, чем я ожидал.

15. Я часто бываю не согласен с людьми.

16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь.

17. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему.

18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми.

19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется окружающим.

20. Если кто-нибудь корчит из себя начальника, я всегда поступаю ему наперекор.

21. Меня немного огорчает моя судьба.

22. Я думаю, что многие люди не любят меня.

23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.

24. Люди, увливающие от работы, должны испытывать чувство вины.

25. Тот, кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится.
30. Довольно многие люди завидуют мне.
31. Я требую, чтобы люди уважали мои права.
32. Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их щелкнули по носу.
34. От злости я иногда бываю мрачен.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь.
36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю на него внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, иногда меня гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям.
40. Мне хочется, чтобы мои ошибки были прощены.
41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь.
43. Иногда люди раздражают меня просто своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверяй чужакам».
46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что я о нем думаю.
47. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.
49. С десяти лет я никогда не проявлял вспышек гнева.
50. Я часто чувствую себя, как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым не легко ладить.

52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-то приятное для меня.
53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие.
56. Я могу вспомнить случай, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
59. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю.
60. Я ругаюсь со злости.
61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав мне надо применять физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу по столу кулаком.
64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
67. Я часто думаю, что жил неправильно.
68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Я не раздражаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
71. Я часто просто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.
72. В последнее время я стал занудой.
73. В споре я часто повышаю голос.
74. Обычно я стараюсь скрывать плохое отношение к людям.
75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

Обработка и оценка результатов

При обработке данных ответы «да» и «пожалуй, да» объединяются (суммируются как ответы «да»), также как и ответы «нет» и «пожалуй, нет» (суммируются как ответы «нет»),

За каждый совпавший с ключом ответ («да» с плюсом, «нет» с минусом) дается один балл. Если ответы не совпадают — 0.

1. *Физическая агрессия* ($\kappa=11$): «да» — № 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68; «нет» — № 9, 17, 44.

2. *Вербальная агрессия* ($\kappa=8$): «да» — № 7, 15, 23, 34, 46, 53, 60, 71, 73; «нет» — № 39, 66, 74, 75.

3. *Косвенная агрессия* ($\kappa=13$): «да» — № 2, 18, 34, 42, 56, 63; «нет» — № 10, 26, 49

4. *Негативизм* ($\kappa=20$): «да» — № 4, 12, 20, 28; «нет» — № 36.

5. *Раздражение* ($\kappa=9$): «да» — № 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72; «нет» — № 11, 35, 69.

6. *Подозрительность* ($\kappa=11$): «да» — № 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59; «нет» — № 65, 70

7. *Обида* ($\kappa=13$): «да» — № 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58; «нет» — № 44.

8. *Угрызение совести, чувство вины* ($\kappa=11$):

9. «да» — № 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Номера вопросов со знаком «-» требуют и регистрации ответа с противоположным знаком: если был ответ «да», то мы его регистрируем как ответ «нет», если был ответ «нет», регистрируем как ответ «да».

Сумма баллов, умноженная на коэффициент, указанный в скобках при каждом параметре агрессивности, позволяет получить удобные для сопоставления нормированные — показатели, характеризующие индивидуальные и групповые результаты (нулевые значения не просчитываются).

Суммарные показатели:

(«1» + «2» + «3») : 3 = ИА — индекс агрессивности; («6» + «7») : 2 = ИВ — индекс враждебности.

А. Басс и А. Дарки предложили опросник для выявления важных, по их мнению, показателей и форм агрессии:

1. Использование физической силы против другого лица — **ФИЗИЧЕСКАЯ АГРЕССИЯ**.

2. Выражение негативных чувств, как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных обращений к другим лицам (угроза, проклятия, ругань) — **ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ**.

3. Использование окольным путем направленных против других лиц сплетен, шуток и проявление ненаправленных,

неупорядоченных, взрывов ярости (в крике, топании ногами и т.п.) — КОСВЕННАЯ АГРЕССИЯ.

4. Оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета и руководства, которая может нарастать от пассивного сопротивления до активных действий против требований, правил, законов, — НЕГАТИВИЗМ.

5. Склонность к раздражению, готовность при малейшем возбуждении излиться во вспыльчивости, резкости, грубости — РАЗДРАЖЕНИЕ.

6. Склонность к недоверию и осторожному отношению к людям, проистекающим из убеждения, что окружающие намерены причинить вред, — ПОДОЗРИТЕЛЬНОСТЬ.

7. Проявления зависти и ненависти к окружающим, обусловленные чувством гнева, недовольства кем-то именно или всем миром за действительные или мнимые страдания, — ОБИДА

8. Отношение и действия по отношению к себе и окружающим, проистекающие из возможного убеждения самого обследуемого в том, что он является плохим человеком, поступает нехорошо: вредно, злобно или бессовестно, — АУТОАГРЕССИЯ, или ЧУВСТВО ВИНЫ.

Существует три основных способа снятия агрессивности — пассивный, активный и логический.

Пассивный способ заключается в том, чтобы «поплакаться» кому-то, пожаловаться, просто выговориться. Слезы снимают внутреннее напряжение, так как с ними из организма выводятся вредные ферменты — спутники стресса (адреналин). Дать облегчение — это одна из важнейших функций слез.

Активные способы строятся на двигательной активности. В основе их лежит тот факт, что адреналин — спутник напряженности — «сгорает» во время физической работы. Лучше всего той, что связана с разрушением целого, рассечением его на части: копка земли, работа топором и пилой, косьба.

Из спортивных занятий быстрее всего снимают агрессивность те виды, которые включают удары: бокс, теннис, футбол, хоккей, волейбол, бадминтон, гольф.

Даже наблюдение за соревнованиями даст выход агрессии. Страстные болельщики испытывают те же эмоции, что

и играющие: их мышцы непроизвольно сокращаются, как будто они сами на ринге (корте, спортивной площадке). Эти эмоции и физическая нагрузка «сжигают» излишки адреналина.

Не менее полезны так называемые циклические упражнения, связанные с повторением большого количества раз самых элементарных движений: бег трусцой, быстрая ходьба, плавание, велосипед, аэробика, просто танцы.

Для некоторых людей с этой целью неплохо подходят увлечения типа «кто кого» (охота, рыбалка), чтение и просмотр детективов, фильмов ужасов и др.

При этом необходимо помнить об одном — нет двух одинаковых людей (от наших предков к нам дошла простая, как все гениальное, мудрость: «что хорошо для сапожника, не всегда бывает хорошо для пекаря»), а поэтому различные способы могут идеально подходить и, напротив, быть совершенно противопоказаны даже для членов одной семьи, не говоря уже о сотрудниках одного коллектива.

Логический способ приемлем преимущественно для сугубо рациональных людей, предпочитающих логику всему остальному. Такому человеку главное — докопаться до сути явления. Ему отгонять от себя неприятные мысли — себе дороже, поэтому лучше именно сосредоточиться на неприятностях, а все остальные дела отложить на потом, пока не будет найден выход из сложившегося положения. Уже сама эта аналитическая работа успокаивает, так как отнимает много энергии. Кроме того, человек занимается привычным (и достаточно любимым) делом — работой мысли, в результате эмоции притупляются. А это уже само по себе чрезвычайно важно — суметь переключить отрицательные эмоции на положительные (или, по меньшей мере, на нейтральные).

2.28. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБЩЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ¹ (Б. И. ДОДОНОВ)

Методика измеряет общую эмоциональную направленность личности. По данной методике можно изучить эмоциональную

¹ Описание по: http://psihu.net/tests/diag_psy/motiv/emotional_orientation_o_the_individual/; <http://psihu.net/library/file1702>.

направленность, узнать каковы установки и в какой области деятельности можно получить положительные эмоции.

Потребности личности тесно связаны с эмоциями. При удовлетворении или возможности удовлетворения потребности возникают положительные эмоции. Если имеющаяся потребность не удовлетворяется или не может быть удовлетворена, человек переживает отрицательные эмоции. В норме люди стремятся к переживанию положительных эмоций. Стремление к определенным типам переживаний, к удовлетворению определенных потребностей Б. И. Додонов назвал общей эмоциональной направленностью и разработал методику для изучения этой особенности личности.

Инструкция: Вам предлагается вопросник из 50 суждений, характеризующих эмоции Вашей личности.

Сделайте выбор Вашего ответа в соответствии со шкалой:

- ✓ «Безусловно, да» — а;
- ✓ «Пожалуй, да» — в;
- ✓ «Пожалуй, нет» — с;
- ✓ «Безусловно, нет» — d.

Тестовое задание:

1. Я часто беспокоюсь о близких, друзьях.
2. Испытываю потребность делиться с другими людьми своими мыслями и переживаниями.
3. Мне очень приятно, когда на меня обращают внимание.
4. Для меня всегда важно добиться успеха в работе.
5. Я люблю острые ощущения.
6. Я охотно побывал бы в каком-нибудь новом, неизведанном месте.
7. Испытываю большую радость, самостоятельно решив трудную проблему.
8. Люблю возвышенное чувство, возникающее при восприятии стихов, музыки и т.д.
9. Предпочитаю простые радости (вкусно поесть, сладко поспать).
10. Люблю заниматься коллекционированием.
11. Хочу приносить людям радость и счастье.

12. Для меня важно одобрение окружающих.
13. Приятно испытывать чувство превосходства над противником.
14. Я увлекаюсь любой работой, которую выполняю.
15. Охотно иду на риск.
16. Иногда мне кажется, что должно произойти что-то необыкновенное.
17. Люблю разбираться в причинах явлений, событий.
18. Я могу прийти в восторг от красоты природы.
19. Люблю состояние покоя и свободы от обязанностей.
20. Радуюсь, когда пополняю свою коллекцию.
21. Я всегда жалею неудачников.
22. Я не смог бы (не смогла бы) обойтись без друзей.
23. Я пойду на многое, чтобы завоевать почет и уважение окружающих.
24. Приятно чувствовать, что день прошел не даром.
25. Я человек решительный.
26. Люблю все таинственное и необычное.
27. Стремлюсь приводить свои знания в систему.
28. Произведение искусства может тронуть меня до слез.
29. Люблю приятное, бездумное времяпровождение, например, вечеринки.
30. Люблю делать покупки.
31. Радуюсь, когда кто-нибудь добивается успеха.
32. Среди моих родственников, знакомых, есть люди, которых я обожаю.
33. Я самолюбив(а).
34. Я чувствую радостное возбуждение, душевный подъем, когда работа идет хорошо.
35. Я люблю преодолевать опасности.
36. Иногда меня тянет странствовать.
37. Я люблю читать о научных открытиях, поисках и находках.
38. Я испытываю наслаждение, слушая любимую музыку.
39. Я склонен (склонна) к лени.
40. Люблю рассматривать свои коллекции.
41. Я стараюсь помогать людям.
42. Я чувствую большую благодарность к людям, которые делают мне добро.

43. Мне всегда хочется взять реванш при неудаче.
44. Мое настроение поднимается от сознания того, что работа выполнена добросовестно.
45. Азарт, спортивная злость, обычно улучшает результаты моей деятельности.
46. Я люблю помечтать.
47. Самое приятное для меня переживание — радость открытия истины, чувство близости решения.
48. Я часто переживаю чувство возвышенности и отрешенности при соприкосновении с прекрасным.
49. Мне бы хотелось жить беззаботно и безмятежно.
50. Я неохотно расстаюсь со своими вещами.

Обработка данных

Подсчитайте общую сумму баллов по каждой из 10 строчек, учитывая, что $a = 2$, $b = 1$, $c = (-1)$, $d = (-2)$ баллам.

Сумма баллов по ответам:

1. 11, 21, 31, 41.
2. 12, 22, 32, 42.
3. 13, 23, 33, 43.
4. 14, 24, 34, 44.
5. 15, 26, 35, 45.
6. 16, 26, 36, 46.
7. 17, 27, 37, 47.
8. 18, 28, 38, 48.
9. 19, 29, 39, 49.
10. 20, 30, 40, 50.

Направленность:

1. Альтруистическая.
2. Коммуникативная.
3. Глорическая.
4. Практическая.
5. Пугническая.
6. Романтическая.
7. Гностическая.
8. Эстетическая.
9. Гедонистическая.
10. Акизитивная.

Интерпретация полученных результатов

Подсчитав количество баллов в каждой строке и проранжировав результаты, выделите преобладающие эмоции Вашей личности — Вашу эмоциональную направленность. Возможное максимальное значение по шкалам +10 баллов, минимальное —10 баллов.

–10 _____ 0 _____ +10

1. **Альтруистические эмоции.** Высокие результаты по первой шкале говорят в том, что у испытуемого ярко выражена потребность отдавать, делиться, содействовать, помогать. Направленность на других проявляется у него ярко. Низкие результаты говорят о направленности на себя, потребности брать, получать, (Высокие результаты — больше 5, низкие — меньше -5). Результаты близкие к 0 говорят о том, что у респондента нет ярко выраженной потребности. И та, и другая потребность выражены в равной степени, нет жесткой установки.

2. **Коммуникативные эмоции.** Высокие результаты по этой шкале говорят о ярко выраженной потребности в общении. Низкие результаты говорят о том, что более выражена потребность в уединении.

3. **Глорические эмоции** (от лат. gloria — слава). Высокие результаты говорят о том, что испытуемый имеет ярко выраженную потребность в славе, переживании успеха на виду у других людей, в известности. Низкий результат говорит о желании быть незаметным.

4. **Практические эмоции.** Высокий результат говорит о потребности активно действовать, достигать поставленной цели, добиваться желаемых результатов. Низкие баллы говорят о пассивном отношении к деятельности. Иногда это проявляется в склонности больше размышлять, чем действовать, иногда — в ярко выраженной потребности в расслаблении.

5. **Пугнические эмоции** (от лат. pugna — борьба). Эти эмоции связаны с потребностью рисковать, преодолевать опасности. При высоких баллах эта потребность выражается у респондента ярко, при низких — ярко выражена потребность в безопасности и формирующаяся на основе этой потребности осторожность.

6. Романтические эмоции. При высоких баллах у испытуемого ярко выражено стремление к необычному, таинственному. При низких — наоборот: проявляется тенденция к полезным вещам, на основе которой формируется прагматизм, как черта характера.

7. Гностические эмоции (от греч. gnosis — знание) — эмоции, связанные с потребностью в получении знаний о новом, неизвестном. При ярко выраженной потребности (высокие баллы) испытуемый получает удовольствие от процесса получения знаний. При низких баллах эта потребность недостаточно развита.

8. Эстетические эмоции. При высоких баллах — потребность в восприятии прекрасного выражается ярко. Воспринимая прекрасное, респондент переживает сильные чувства, которые в современной практической психологии называются ресурсными. При низких баллах — эта потребность не развита.

9. Гедонистические эмоции — эмоции, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте. При высоких баллах эта потребность выражена ярко. Комфортные условия для такого человека являются очень важными, а достижение комфорта является мощным мотивом деятельности. В психотерапии есть соответствующий термин: гедонистическая установка. При низких баллах можно говорить об аскетической установке личности.

10. Акзигитивные эмоции (от франц. acquisition приобретение) — это эмоции, возникающие при наличии потребности в накоплении (коллекционировании) вещей, выходящей за пределы практической нужды в них. При высоких баллах потребность в коллекционировании хорошо выражена. При низких — такая потребность не проявляется.

Глава 3

НЕТ ПРЕДЕЛА СОВЕРШЕНСТВУ: РЕКОМЕНДАЦИИ И УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

3.1. СОВЕТЫ УЧИТЕЛЮ ПО ПОВЫШЕНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

3.1.1. Это загадочное слово «мотивация»¹

Для любого специалиста, имеющего дело с людьми — педагога, психолога, менеджера, тренера и т. д. — и стремящегося оказывать на них влияние, важно ориентироваться в вопросах мотивации, уметь активизировать побудительные факторы, направляющие поведение человека в необходимом направлении.

Скорее всего, подобные высказывания весьма хорошо знакомы учительской аудитории — они неоднократно звучат с больших и малых трибун на разнообразных семинарах, инструктажах, педагогических советах и совещаниях. Ведь известно, что задача учителя — мотивировать учеников к учению, развитию и саморазвитию, овладению навыками ответственного поведения и т. д. К задачам учителя относят и необходимость мотивирования родителей к сотрудничеству с педагогическим коллективом, к воспитанию собственного ребенка, к ответственному контролю его школьного и внешкольного поведения. Учитель еще нужно мотивировать коллег к сотрудничеству, к совмест-

¹ Мерзлякова Е. А. Чему и как учить учителей. Тренинг эффективного педагогического общения. — СПб.: Речь, 2007. — С. 125—129.

ному творческому поиску и радостному бескорыстному труду на пользу всего общества!

В высказываниях, приведенных выше, чувствуется определенная ирония, преднамеренное преувеличение, утрирование распространенного представления о мотивационных задачах учителя. Это все — педагогические штампы. Говорить же нужно за рамками этих привычных педагогических штампов и стереотипных представлений. Прежде всего, нужно разобраться, каким образом учитель мотивирует сам себя к этому нелегкому, психологически изнурительному, не всегда оцененному и благодарному повседневному труду.

Откуда учитель берет эту самую непонятную мотивацию каждое утро при любой погоде, любом настроении и даже состоянии здоровья бежать в школу, потому что ждут дети? Как он мотивирует себя улыбнуться, входя в класс, даже когда на душе кошки скребут? И почему мысли и разговоры о школьных проблемах продолжают и в семейном кругу, и в нерабочем дружеском общении?

Задумаемся над этими вопросами прежде, чем мы продолжим дальнейшее чтение.

Что происходит в душе учителя, когда противоположные порывы и желания разрывают ее на части? Как чувствует себя учитель, когда необходимо сделать что-то, что ему очень не по нраву? Каким образом мотивирует самого себя на это дело? Какие дела считает первоочередными, какие второстепенными и почему именно так? К чему в принципе стремится учитель в жизни, какие цели ставит перед собой?

И что же это за слово — «мотивация».

Мотивация — это совокупность побудительных факторов, которые определяют активность личности. Это все мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые обуславливают поведение человека. Ответы на предложенные выше вопросы характеризуют мотивационную сферу человека, то есть систему всех побудителей личности, ее мотивов, потребностей, интересов.

*Мотивация внутренняя, внешняя, интегративная*¹. Понятие внутренней мотивации предложил Эдвард Дессси. Внутренняя

¹ Е. Л. Мерзляковой использованы материалы из: Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. — СПб.: Речь, 2000.

мотивация — это стремление заниматься деятельностью ради ее самой. Наградой в этом случае является сам процесс деятельности, от которой человек получает истинное удовольствие. Таким образом, этот вид внутренней мотивации можно назвать направленностью на процесс.

Кроме направленности на процесс очень важным аспектом внутренней мотивации Десси считает направленность человека на самовыражение, саморазвитие, самореализацию. Для такого человека очень важно быть в своей деятельности независимым, то есть действовать в соответствии с внутренним порывом, а не под влиянием внешних факторов. Этот тип внутренней, мотивации можно назвать стремлением к самосовершенствованию и самореализации.

Внешняя мотивация включает в себя разнообразные факторы внешней ситуации человека, прежде всего материальное и моральное стимулирование. Эдвард Десси считает, что борьба за награды, и особенно за финансовый успех, — это американский путь. Рассуждая о мотивирующей роли денег, Десси утверждает: «Когда люди говорят, что деньги мотивируют, они имеют в виду, что деньги контролируют. И когда это происходит, люди становятся отчужденными — они лишаются части своей аутентичности — и они заставляют себя делать то, что считают себя обязанными делать ... Отчуждение начинается с того, что люди теряют контакт со своей внутренней мотивацией, с жизненностью и радостной подвижностью, которыми владеют все дети; со способностью делать что-то ради того, чтобы делать».

Десси считает, что деньги могут быть использованы как способ выражения признания, одобрения и уважения приложенных усилий. Однако чем больше деньги будут использоваться как мотиваторы — к примеру, в виде бонусной схемы — тем возрастает вероятность негативных последствий такой мотивации труда. Известны эксперименты, демонстрирующие мотивирующую роль денег: когда участникам исследований начинают платить за решение интересных головоломок, они теряют интерес к этому процессу. Ведь если люди чувствуют, что они находятся под давлением контроля или соревнования, тогда и соревнование воспринимается как ограничение их автономии.

Таким образом, организация, в которой прежде всего стимулируется и подкрепляется внутренняя мотивация работни-

ков, будет работать более эффективнее, чем организация, работа которой построена исключительно на внешней мотивации сотрудников, прежде всего на материальном вознаграждении.

Для согласованной работы всех звеньев организации необходимо, чтобы у ее работников была развита *интегративная мотивация*, то есть согласование личностных целей и ценностей работников и общекорпоративных ключевых моментов организационной культуры. Как правило, это происходит в организациях, где целенаправленно культивируется определенная корпоративная этика.

3.1.2. Четыре категории «умственного мусора»¹

КТО ВИНОВАТ?	Суть подобного алгоритма мышления — внутренне снять с себя ответственность за происходящее. В его основе — неосознаваемый самозапрет на совершение ошибок, на возможную собственную неправоту. Поэтому «поиски виноватого» при любом нежелательном развитии ситуации. Тем самым как бы сохраняется имидж собственной безупречности и «правильности», а ответственность за ситуационный негатив переносится на того, кто виноват
КАТА- СТРОФА	Прогнозирование самых неблагоприятных вариантов развития ситуации (и тем самым повышение шансов на их реализацию). Делание из мухи слона. Очень сложно сохранить бодрость и хорошее настроение, когда воображение подсовывает нам картинки — прогнозы развития ситуации — одна ужаснее другой. Самое печальное, что эти прогнозы часто становятся реальностью
Я/ТЫ/ОН ДОЛЖЕН	Глубокая убежденность в истинности и объективности собственных представлений о мире. Навязывание выбранного стереотипа действий окружающим и себе самому как единственно возможного. Суть этой «ошибки мышления» заключается в том, что человек перестает осознавать разницу между своими представлениями о реальности и реальной живой ситуацией. Когда мы меньше пытаемся подогнать ситуацию под шаблон того, что, по нашему мнению, должно быть, мы лучше видим, понимаем, что есть на самом деле. И поэтому находим более адекватные решения

¹ Мерзлякова Е. А. Чему и как учить учителей. Тренинг эффективного педагогического общения. — СПб.: Речь, 2007. — С. 150—157.

ОБОБЩЕНИЕ — И ТАК ВСЕГДА!	Склонность делать выводы глобального масштаба исходя из результатов частных ситуаций (всегда так, все люди таковы, я никогда не смогу... и т. д.), Одному частному случаю (напряженный день, завис компьютер) мы приписываем значение постоянно повторяющегося опыта (Всегда со мной так! И начальник всегда такой.) Тем самым мы формируем подсознательную установку на стереотипное воспроизведение данной ситуации и фиксируем фоновое негативное отношение к ней
---------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Умственный мусор — это привычные алгоритмы мышления, которые вроде бы объясняют ситуацию, но абсолютно не способствуют ее эффективному решению, или, хуже того, загоняют ее еще в больший тупик. Можно выделить и образно назвать следующие четыре категории «умственного мусора»:

- *Кто виноват?*
- *Катастрофа!*
- *Он (она, они, ты, мы, я) должен!*
- *И так всегда!*

Рассмотрим каждую из этих категорий поподробнее.

Кто виноват?

Легче всего уяснить себе, в чем же заключается именно этот способ реагирования на негативную ситуацию, если вспомнить строгий и вопрошающий взгляд учительницы, обращенный к классу (по поводу разбитой вазы, опрокинутого ведра, разрисованной чертиками классной доски — не важно) и перепуганно-заискивающее «Это не я!» со стороны учеников. Суть подобного алгоритма мышления — внутренне снять с себя ответственность за происходящее. Тем самым как бы сохраняется имидж собственной безупречности и «правильности», а ответственность за ситуационный негатив переносится на того, *кто виноват*.

Если человек не берет на себя ответственность за случившееся, он не будет ничего корректировать в собственном поведении. А значит, кроме того, что у этого человека возможно усложнение отношений с мнимыми «виноватыми», он сам будет снова и снова наступать на те же самые грабли. Ведь в его логике

виноват тот, кто «ставит грабли в неполюженном месте», а не тот, кто не смотрит под ноги. Неосознаваемое желание перебросить ответственность за ту или иную неудачу на кого-то другого — это сигнал такого же неосознаваемого требования к себе быть во всем совершенным и самозапрета на совершение ошибки. Формируется подобная установка в раннем детстве, когда взрослые (родители, воспитатели, учителя) демонстрируют ребенку обусловленную любовь. Правильные, с точки зрения старших, действия ребенка подкрепляются позитивными эмоциями, ребенок ощущает, что «его любят». Ошибки же «наказываются» эмоциональным холодом, отторжением, что для ребенка является сигналом «нелюбви». Поскольку позитивно окрашенная эмоциональная атмосфера, атмосфера любви является для ребенка жизненно необходимой, он пытается дистанцироваться от совершенных ошибок («Это сделал не я, а кто-то другой»), лишь бы его «любили всегда». Таким образом формируется неосознаваемый запрет на совершение ошибок.

Как «расколдовать» эту неэффективную программу реагирования? Во-первых, стоит почаще вспоминать, что абсолютно совершенных людей не бывает в принципе (за исключением Мерри Поппинс). Во-вторых, не бывает абсолютных неудач, а есть обратная реакция среды и наработка жизненного опыта. И, в-третьих, именно выявленные ошибки помогают человеку отслеживать элементы собственного несовершенства, корректировать их и тем самым развиваться.

Катастрофа

Хоть очень сложно сохранить бодрость и хорошее настроение, когда воображение подсовывает нам картинки — прогнозы развития ситуации — одна ужаснее другой. Самое печальное, что эти прогнозы часто становятся реальностью. Но еще печальнее то, что мы могли бы избежать нежелательного для нас развития ситуации, если бы прогнозировали ее развитие в более оптимистичном свете. В данном случае срабатывает эффект «самоисполняющихся предсказаний», о которых написала не одна популярная книга по практическому применению психологии и на котором основаны все «магические» и чудесные

способы моделирования собственного успеха и формирования желаемого будущего. Что заказываем, то и имеем. Рисуем в воображении различные «ужастики» — получаем их наяву. Поэтому рекомендация первая: учитесь мыслить позитивно. И рекомендация вторая: если все же воображение «подбрасывает» различного рода «катастрофы и ужасы» — пофантазируйте, доведите этот «внутренний кинофильм» до победного конца и возможного хеппи-энда. Если вы в собственном воображении найдете решение ситуации при ее негативном развитии, исход будет, как правило, более благоприятным. А даже если и нет — тоже ничего страшного. Ведь решение уже найдено! И найдено безопасных условиях мысленного эксперимента, а не в реальных «боевых условиях».

Однако продуцированию творческих, нестандартных решений очень мешает следующая категория «умственного мусора».

Он (она, они, ты, мы, я) должен!

Суть этой «ошибки мышления» заключается в том, что человек перестает осознавать разницу *между своими представлениями о реальности и реальной живой ситуацией*.

Полбеда, если человек от окружающих начинает неосознанно требовать соответствия тем ролям и правилам игры, которые он им приписывает.

Полбеда, потому что люди в большинстве своем живут по собственным правилам, игнорируя или активно отмахиваясь от чужих попыток навязать им стандарты поведения. И тот, кто навязывает, страдает еще больше того, кому навязывают (практики «сезжания» мы все хорошо выучили с самого раннего детства).

Намного хуже, если в искусственно-надуманные стандарты и образцы человек начинает «вгонять» сам себя. Потому что в погоне за собой «правильным» он теряет себя «настоящего».

Конечно, это не относится к функциональным обязанностям. Важно различать, что является действительно функциональными обязанностями, а что — всего лишь нашим домыслом к ним.

Когда мы меньше пытаемся подогнать ситуацию под шаблон того, что, по нашему мнению, должно быть, мы лучше видим, понимаем, что есть на самом деле. И поэтому находим более

адекватные решения. Эти решения очень часто бывают нестандартными, нетипичными. Поскольку и ситуации далеко не всегда настолько типичны и стандартны, насколько нам это кажется.

Всегда так!

Подобная реакция — еще одна категория «умственного мусора», которая существенно усложняет нам жизнь. С одной стороны, мы стремимся отыскать в памяти нечто подобное, провести аналогию с прошлым опытом, чтобы использовать уже имеющийся алгоритм, шаблон решения ситуации. Это нормальная процедура унификации опыта и стандартизации повторяющихся действий.

Хуже, если одному частному случаю мы приписываем значение постоянно повторяющегося опыта (*Всегда со мной так!*). Тем самым мы формируем подсознательную установку на стереотипное воспроизведение данной ситуации и фиксируем, «якорим» фоновое негативное отношение к ней. Остается только нарисовать самые грустные картинки «как всегда» — и «плотная упаковка» субъективного негативизма готова.

Разгребаем завалы «умственного мусора»

Конечно, все вышеизложенное будет иметь смысл, если вы попытаетесь применить полученные знания на практике. Для этого необходимо:

1. Научиться отслеживать собственные мысли по поводу той или иной ситуации.

2. «Вылавливать» из общего потока мышления вышеописанный «умственный мусор». Свидетельствовать о его наличии могут следующие ключевые слова и фразы: *я не мог ошибиться; я не виноват; ответственность за случившееся несет кто-то другой; другие (я) должны ... (быть ответственными, соответствовать тем-то образцам и т. д.); случится что-то ужасное; это ужасное случается со мной всегда; всегда со мной поступают нечестно (несправедливо, некрасиво, неправильно).*

3. Постараться трансформировать неэффективные шаблоны мышления в более конструктивные формулировки. Ниже мы приводим ограничивающие нас суждения и формулировки

из области профессиональной деятельности и возможный способ их трансформации в более позитивное утверждение.

Не смущаться по поводу собственного несовершенства. Дать себе право на ошибку. Дать такое же право окружающим нас людям. Принимать, доверять и радоваться людям и миру таким, какие они есть, не пытаясь их «втискивать» в собственные модели и стандарты. И помнить, что самым постоянным в мире является его изменчивость.

3.1.3. Неэффективные способы мышления и их возможная оптимизация¹

Ограничивающие представления	Трансформационные модели
Я не в состоянии выполнять работу, которая мне нравится	Недостаток воображения и желания — единственное, что мешает мне делать работу, которая мне по-настоящему нравится. Я сам найду себе работу в соответствии со своим желанием
Работа, которая мне нравится, недостаточно оплачивается	Лучший способ заработать много денег — делать работу, которая не просто нравится, но доставляет наслаждение. Я нахожу работу, которая полностью отражает мой творческий подход, страсть и самовыражение
Я люблю свою работу, но она у меня отнимает творческие способности и развитие других слишком много сил	В своей работе я делаю акцент на потенциал, творческие способности и развитие других людей. Их позитивная энергия постоянно питает меня
У меня просто нет тех качеств, которые нужны, чтобы достичь настоящего успеха в моей работе	У меня есть образ работы и план его осуществления. Я уже впереди большинства людей, работающих вместе со мной. Берегись, мир!
Я не могу найти осмысленную работу, которая бы хорошо оплачивалась	Используя свою изобретательность, предприимчивость и другие способности, я найду работу, удовлетворяющую меня духовно и материально

¹ Мерзлякова Е. А. Чему и как учить учителей. Тренинг эффективного педагогического общения. — СПб.: Речь, 2007. — С. 156—157.

Ограничивающие представления	Трансформационные модели
Я очень люблю свою работу, но когда я буду отдавать ей все мое время, пострадают другие стороны моей жизни	Я люблю свою работу, приносящую мне удовлетворение, и я несу ответственность за то, чтобы все стороны моей жизни, которые я ценю, находились в гармонии
Я не знаю, как возбудить у себя страсть к работе	Используя творческий подход и изобретательность, я смогу сделать свою работу привлекательной для себя
Не смотря на то, что мне не очень нравится моя работа, она приносит мне неплохой заработок. Вряд ли я смогу найти нечто лучшее	Я верю в свои способности и поддержку Вселенной, которые помогут мне найти работу по душе. Я действую, основываясь на этой вере
Мир бизнеса живет по принципу «Ешь, а не то съедят тебя». Мое чувство гуманности не найдет себе удовлетворения в таких условиях	Если я буду верить в то, что мир бизнеса живет по такому принципу, это так и будет, поскольку мысль творит. Я беру на себя ответственность за создание гуманного, ориентированного на людей бизнеса
Если я буду вести себя на работе как любящий и открытый человек, надо мной будут смеяться и считать меня мягкотелым	Вокруг меня работают люди, которые хотят любить и быть любимыми, но боятся, что это будет против правил. Я беру на себя ответственность за установление нового типа взаимоотношений, которые будут открытыми, добрыми и даже уязвимыми и создадут такое окружение на работе, каким я его себе представляю

3.1.4. Правила и техники общения¹

Приведем содержание соответствующей главы из книги А. А. Реана «Психология личности». «Рассматривая технологии техники и правила общения, обычно исходят из идеи конструктивного общения, общения позитивного. Считается, что если субъект имеет срывы в общении, если его общение неконструктивно, приводит к конфликтам и т.д., то **причины** этого в **незна-**

¹ Реан А. А. Психология личности. — СПб.: Питер, 2013. — С. 185—189.

нии техник общения или в **невладении ими** на уровне умений. Предполагается, что изучение закономерностей и правил общения, отработка на практическом уровне (например, в тренинге общения) техник и приемов общения объективно ведет к повышению конструктивности, бесконфликтности общения.

В принципе это, конечно, верно. Однако стоит иметь в виду, что внешне неконструктивное, конфликтное общение **не всегда** (выделено нами — *Ф.С.*) связано лишь с **низким уровнем коммуникативной компетентности** (выделено нами — *Ф.С.*) субъекта. А если субъект *здесь и сейчас* **хочет** общаться деструктивно? Если агрессивное общение в данном случае есть необходимое и важное (полезное) для него поведение? Например, с помощью вербальной агрессии он может достичь разрядки внутренней агрессивности, напряжения и т. д.

Это уже не проблема техник общения. Это проблема психологии личности. И дело здесь не в том, что он **не знает** технологии позитивного общения. Дело в том, что он **не хочет** в данный момент о них вспоминать, не хочет конструктивно общаться.

Так, например, один известный российский политик постоянно демонстрирует образцы, казалось бы, неконструктивного общения, явно основанного на агрессии. Однако только очень наивный человек может полагать, что этот политик нуждается в уроках общения, что причина его агрессивных выпадов — неумение общаться. Совершенно ясно, что в данном случае перед нами человек, владеющий техниками общения гораздо лучше, чем, возможно, многие тренеры, проводящие практикумы, посвященные общению. Эта кажущаяся неконструктивность в данном случае оказывается вполне целесообразным поведением. Все зависит от того, какие цели преследует человек. В данном случае поставлена цель не договориться, не решить проблему, а привлечь внимание, показать себя, заработать очки, кого-то перетащить на свою сторону. Цель — самопрезентация. Если человек понимает, что заработать эти очки он может как раз таким агрессивным поведением и, может быть, унижением других, то неконструктивное общение оказывается, как это ни парадоксально, конструктивным применительно к поставленным задачам.

Обратим внимание и на другой аспект проблемы. Следует отчетливо представлять себе, что инициатором деструктивного общения может быть не только «агрессивная сторона» (субъект общения), но и, скажем так, «страдательная сторона». И речь в данном случае не обязательно идет о мазохистской¹ патологии. Некий субъект (страдательная сторона) в силу своих личностных особенностей может иметь потребность в доминантном, авторитарном партнере по взаимодействию (роль «сильного отца», «покровителя», «ведущего», «лидера, ответственного за принятие решений» и т. п.). Имея потребность в таком партнере по межличностному взаимодействию, субъект будет его активно искать, находить и, найдя, **стимулировать** именно на доминантное, авторитарное и т. д. поведение. Хотя такое взаимодействие и не соответствует канонам конструктивного общения (партнерское равенство, подчеркивание значимости личности партнера и т. д.)). [64, с. 185—186]

Правила позитивного общения²

Правило первое *«Разговор на языке партнера»*

Это правило имеет как психологический, так и лингвистический характер. Очень простое правило, но от этого оно не становится менее актуальным. К сожалению, несмотря на его очевидность, нарушается оно достаточно часто. Язык сообщения должен быть понятен всем субъектам общения. А. А. Реан приводит такой пример: «Как-то на одном из семинаров моя студентка делала доклад. Надо заметить, что слушателями ее были тоже студенты, но не психологи. Доклад был интересным и профессиональным. Я слушал его с интересом. Но в какой-то момент с удивлением заметил, что внимание аудитории рассеялось. В чем дело, ведь сначала все были очень заинтересованы темой доклада? Теперь уже

¹ **Мазохизм** — склонность получать удовольствие, испытывая унижения, насилие или мучения. Может быть чертой характера или девиацией в поведении. Термин был введён психиатром и неврологом Рихардом фон Крафт-Эбингом в монографии 1886 года «Psychopathia sexualis» и назван по имени писателя Захер-Мазоха, в романах которого описаны подобные склонности (<http://ru.wikipedia.org/wiki/>).

² Реан А. А. Психология личности / А. А. Реан. — СПб.: Питер, 2013. — С. 186—189.

я прислушался к докладчику как бы со стороны, обратив внимание на форму. Доклад изобилует психологическими терминами, многие фразы походили на цитаты из научного доклада на академической конференции психологов или из научной психологической монографии (возможно, так и было). Это обстоятельство не вызывало затруднений восприятия у меня, и потому я не сразу обратил на него внимание. Однако оно вызвало серьезные затруднения в восприятии доклада у непрофессионалов, слабо знакомых с научной психологической терминологией. По существу, слушая доклад, они сначала пытались его «перевести» на свой язык, а затем только начинали вникать в его содержание. Это оказалось для многих слишком тяжелой задачей.

Какую же ошибку допустила студентка? Она говорила на языке, незнакомом слушателям. Я пояснил это ей и группе». [64, с. 186]

Для лучшего понимания сказанного А. А. Реан приводит фразу, которая несет определенную психологическую информацию, но при этом сформулирована на обычном, доступном любому человеку языке: *«Речь человека играет важную роль не только в общении людей, но и в восприятии одного человека другими людьми»*. Далее он «переводит» эту фразу и формулирует ее на языке «плохой академичности», с обильным использованием психологической терминологии: *«Вербальное поведение индивида является детерминантой не только субъект-субъектной интеракции, но и фактором, детерминирующим перцепцию индивида другими реципиентами»*. Автор особо подчеркивает, что последняя фраза не является бессмысленной абракадаброй, она несет вполне определенную психологическую информацию. Любой психолог ее, безусловно, поймет (ну, может быть, при некотором внутреннем усилии). Однако для других людей понимание информации, изложенной таким образом, будет существенно затруднено.

Не стоит думать, что ошибки подобного рода являются редким исключением и встречаются только у крайне неопытных докладчиков. Для подтверждения этого А. А. Реан приводит пример из учебника русского языка. Этот пример призван еще раз подтвердить значимость обсуждаемого правила. «...авторы учебника, очевидно полагая, что говорят со школьниками 5—9 классов на одном с ними языке, объясняют им следующее. «В пред-

ложениях с глагольными сказуемыми выражено лишь действие, а деятель не назван, хотя он мыслится как определенное и неопределенное лицо. <...> В безличных предложениях не мыслится активный деятель. <...> Определенно-личными называются односоставные предложения, в которых деятель не назван, но мыслится как определенное лицо: говорящий или его собеседники» (Русский язык. Учебник для 5—9 классов. С. 187). Как говорится, без комментариев!» [64, с. 187]

Правило второе **«Подчеркивание значимости партнера, проявление уважения к нему».**

Это правило нужно рассматривать, подчеркивается А. А. Реаном, не просто как очередную «технику общения», но как один из важнейших, фундаментальных принципов конструктивного межличностного взаимодействия. Такая позиция основана на концепции А. Маслоу, в рамках которой потребность в уважении, признании и принятии относится к фундаментальным, базовым потребностям личности. Конкретная реализация этого правила может осуществляться как на вербальном, так и на невербальном уровне. Примером вербального проявления может служить, например, такая фраза: «Мы обратились за советом именно к вам, потому что ваш профессиональный опыт очень ценен в этом вопросе». Форма вербализации этого общего правила имеет бесчисленное число вариантов в зависимости от реального контекста ситуации и особенностей личности партнера по общению. На невербальном уровне подчеркивание значимости партнера и проявление уважения к нему может проявляться, например, предметной демонстрацией того, что вы ответственно отнеслись к данной встрече и готовились к ней (подготовительные рабочие записи, пометки в рабочем плане, заранее приготовленные материалы и т. п.). Возможно, естественно, и множество других вариантов реализации этого правила на невербальном уровне. Однако подчеркнем главное: за всеми действиями подобного рода должно стоять *искреннее* уважение к партнеру.

В противном случае все эти действия превращаются в банальную тактику манипуляции, которая хотя и может иногда

привести к успеху, все-таки неизбежно ведет к деформации личности. Кроме того, в силу существования не до конца еще научно понятого феномена, который мы предлагаем называть *коммуникативной сенситивностью*, люди каким-то «надрациональным» образом чувствуют неискренность и неприятие собственной личности даже тогда, когда им внешне демонстрируется «подчеркивание значимости партнера, проявление уважения к нему».

Правило третье «Подчеркивание общности»

Это правило может трактоваться в очень широком контексте. Варианты общности бесчисленны — общность интересов, целей, задач, позиций, личностных особенностей. Мастера общения умудряются использовать это правило даже за счет подчеркивания общности негативных личностных особенностей.

Женщина может, например, расположить к себе знакомую, сказав ей: «Как мы здесь похожи — обе такие рассеянные!» Конечно, лучше подчеркивать общность каких-то положительных черт. Эффективный вид этой техники общения — подчеркивание профессиональной общности.

Прямо противоположное поведение, неэффективное — это подчеркивание различий, когда акцент делается на несхожести. Представим себе учителя который заявляет родителям ребенка, пришедшим на школьное собрание: «Ну, вы же инженеры, а я педагог, так что вы мне там говорите о воспитании». Понятно, что общение не сложится.

Подчеркивание общности — не только одно из базовых правил, это еще и самое древнее правило общения. Психология общения унаследовала его от глубинной психологии личности. Вспомним главное правило выживания в джунглях, сформулированное Кипплингом в знаменитом «Маугли»: «Мы с тобой одной крови, ты и я». Что это, как не подчеркивание общности? В социальной психологии известны такие феномены, как *внутригрупповой фаворитизм* и *межгрупповая дискриминация*.

Внутригрупповой фаворитизм. Этот феномен состоит в том, что если человек принадлежит к определенной группе и опознается ею как «свой», то можно четко проследить, как

члены группы осуществляют по отношению к нему психологический протекционизм. Если у членов такой группы есть выбор, кому помочь и т. п., они однозначно начнут со «своего». Еще один вариант проявления внутригруппового фаворитизма: интерпретация поступков. Два человека совершают один и тот же поступок. Группа высоко оценит «своего»: «Он талант, он гений, посмотрите-ка на него», а человека, **не принадлежащего** к группе, просто не заметят или просто не выразят такого восторга. Другой вариант: предположим, два человека совершают некий неблагоприятный поступок. Внутригрупповой фаворитизм выразится в том, что члену группы это простят, как-то оправдают его или не заметят сделанного.

Межгрупповая дискриминация. Это оборотная сторона медали. Если человек по каким-то признакам определяется группой как представитель другой группы (не обязательно противоположной), то его проступки будут интерпретироваться более негативно, а его успехи члены группы **не** воспримут положительно, а если и признают, то с оговорками: «Да, удалось ему все-таки, приходится признать...».

Понятно, что основанием для дифференциации (и, следовательно, основанием для проявления феноменов внутригруппового фаворитизма и межгрупповой дискриминации) могут выступать различные факторы. Так, группы могут разделиться, например, по возрастному или профессиональному критерию, в качестве основания для дифференциации может выступить национальный признак и т.д. Исследования показывают, что в профессиональной среде педагогов нередко происходит достаточно четкое разделение на группы по критерию «педагогический стаж» или «опытные — молодые учителя». Если такое разделение произошло, то активно начинает работать модель «**мы** — **они**». В исследованиях А. А. Реана была установлена одна интересная особенность проявления феноменов межгрупповой дискриминации и внутригруппового фаворитизма в образовательных учреждениях начального профессионального образования. Оказалось, что в данной профессиональной среде в качестве наиболее значимого критерия разделения педагогов на подгруппы выступает не педагогический стаж (хотя этот критерий также продолжает действо-

вать), а некоторые специфичные для данной образовательной системы профессионально-ролевые особенности педагогов. Было установлено, что наибольшая межгрупповая дифференциация (и соответственно наибольшая внутригрупповая консолидация) наблюдается в группах, разделенных по принципу «преподаватели — мастера производственного обучения». [64 с. 188]

Правило четвертое

«Проявление интереса к проблемам партнера»

Противоположностью этого правила является — пренебрежение проблемами партнера. Такой ошибки достаточно, чтобы конструктивное общение не состоялось. Интерес к проблемам партнера должен быть явным.

Для объяснения этого правила А. А. Реан приводит реальный случай из психологической практики: во время семейной консультации муж жалуется на то, что жена потеряла интерес к его делам и не слушает его, когда после рабочего дня он рассказывает ей о своих проблемах, удачах и неудачах. Оказывается, что «под аккомпанемент» его рассказа жена моет посуду и, время от времени перебивая, спрашивает ребенка в соседней комнате, сделал ли он уроки. Для жены эти претензии были полным откровением: она удивилась, что муж интерпретировал это как потерю интереса, утверждала, что почти всегда может дословно повторить то, что он говорил. Наверное, и правда может, но проблема заключалась в том, что она никак *не проявляла* свой интерес. [64, с. 189]

3.1.5. 20 способов сопротивления нежелательному социальному воздействию¹ (по Ф. Зимбардо)

1. Практикуйте временами отклоняющееся от вашей привычной нормы (девиантное) поведение (вариант — практикуйтесь быть иногда девиантом); нарушайте свой обычный ролевой и личностный образ; учитесь принимать отвержение; играйте с наблюдением за собой с разных точек зрения.

¹ Мерзлякова Е. Л. Чему и как учить учителей. Тренинг эффективного педагогического общения. — СПб.: Речь, 2007. — С. 254—257.

2. Практикуйте высказывания: «Я сделал ошибку», «Мне жаль», «Я был не прав», «...и я научился на этой ошибке».

3. Отдавайте себе отчет в общей перспективе, которую другие используют для обрамления проблемы, ситуации, текущего события, поскольку принятие их рамки в их терминах дает им силовое преимущество. Будьте готовы сделать шаг назад и отвергнуть эту рамку в целом и предложите вашу альтернативу перед обсуждением деталей.

4. Будьте скорее готовы претерпевать кратковременные потери в деньгах, самоуважении, времени и усилиях, чем страдать от разлада по поводу пагубного обязательства, которое держит вас в западне. Примиряйтесь с «заниженными издержками», игнорируйте искушение и двигайтесь дальше с жизненным знанием, извлеченным из вашей ошибки или неверного решения и позволяющим не повторять этого.

5. Будьте готовы отступить назад из любой межличностной ситуации и сказать себе и этому значимому (контролирующему) другому: «Я могу продолжать жить без твоей любви, дружбы, расположения, плохого обращения, даже если такое действие может ранить — пока ты не прекратишь делать X и не начнешь делать Y».

6. Всегда избегайте предпринимать сомнительные действия, которые, как настаивает провокатор изменения, должны быть сделаны немедленно; выходите из ситуации, выделяйте время для размышления, добывайте беспристрастные дополнительные мнения, никогда не торопитесь сразу соглашаться.

7. Настаивайте на понятных объяснениях, без двусмысленной речи; перефразируйте ваш взгляд на это. Не позволяйте провокаторам изменения (изменений) заставлять вас чувствовать себя глупым; слабые объяснения являются признаками обмана или недостатка адекватного знания у якобы информированного собеседника.

8. Будьте чувствительными к ситуационным требованиям, какими бы тривиальными они ни казались: ролевые отношения, униформы, символы власти, знаки, титулы, групповое давление, правила, показной консенсус, редко встречающиеся лозунги, обязанности и обязательства.

9. Будьте особенно настороже в установлении отношений «хозяин-гость», в которых вас побуждают чувствовать и действо-

вать как гостя, накладывая, таким образом, ограничения на вашу свободу выбора и действия.

10. Не верьте в простые решения сложных личных, социальных и политических проблем.

11. Помните, что нет такой вещи, как подлинная, безусловная любовь со стороны незнакомых людей; любовь, дружба и доверие должны развиваться со временем и обычно включают взаимообмен, преодоления и соучастие — некоторую работу и обязательство с вашей стороны.

12. Когда обнаруживаете себя в обстановке обезличенного влияния, индивидуализируйте (выделяйте из ряда подобных) себя и агента влияния, чтобы установить взаимную человечность, индивидуальность, совместные интересы; прорывайтесь через ролевые ограничения посредством контакта глаза в глаза, личных имен и похвал; владейте своей и партнерской личностными идентичностями.

13. Избегайте «тотальных ситуаций», которые непривычны и в которых у вас мало контроля и свободы; немедленно определяйте границы вашей автономии; проверяйте психологические и физические выходы: принимайте небольшие ссоры как приемлемые издержки ухода от того, что могло быть большей потерей, если было бы доведено до конца.

14. Практикуйте «независимое участие» («беспристрастный интерес»), занимайте свое сознание критическим оцениванием, отключайте свои эмоции в конфронтации с теми, кто являются по маккиавелевски сильными манипуляторами.

15. Жадность и раздувающая самолюбие лесть далеко продвинули манипуляторов-контролеров сознания и агентов жульничества, но только если вы позволяете себе быть совращенным этими ложными мотивами; сопротивляйтесь их соблазну, ориентируясь на самого честного, уверенного в себе человека, которого вы знаете.

16. Распознавайте ваши симптомы вины и индукции вины, провоцируемой в вас другими; никогда не действуйте по мотивам вины. Относитесь терпимо к вине как части вашей человеческой природы, не спешите улучшать ее на тех путях, которые планируют вам другие.

17. Будьте внимательными в том, что вы делаете в данной ситуации, не позволяйте привычке и стандартной текущей процедуре заставлять вас действовать бездумно в том, что является слегка иной ситуацией.

18. Нет необходимости поддерживать соответствие между вашими действиями в разные моменты времени; вы можете измениться и не придерживаться фальшивого стандарта пребывания «надежным» и поддержания статус-кво.

19. Легитимная (законная) власть заслуживает уважения и иногда нашего послушания, но незаконную власть всегда нужно отвергать, не повиноваться и разоблачать.

20. Недостаточно открыто высказывать расхождение во взглядах или эмоционально страдать от незаконной деятельности или от изменения правил игры, как вы их понимаете, — вы должны быть готовы открыто не подчиняться, защищаться, бросать вызов и претерпевать последствия такого поведения.

Вряд ли учителя специально используют средства педагогического манипулирования. Скорее всего, они прибегают к ним от усталости, в спешке, может быть, по причине неправильного понимания своей профессиональной роли. Однако, нужно постараться сделать так, что применение способов педагогического манипулирования стало редким или вообще прекратилось.

Вы с этим согласны?

3.1.6. Язык жестов и поз в общении учителя с субъектами образовательных отношений¹

Разговор учителя с коллегами и родителями учащихся — достаточно специфическая ситуация, при которой сложно себе представить человека, раскачивающегося на стуле и положившего ноги на стол (эти позы тоже можно оценивать с точки зрения языка поз), но различные способы захвата рук (сидя или стоя) встречаются часто.

¹ Использован материал из книги: Безруких М. М. Родитель и учитель : Как понять друг друга и помочь ребенку. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. — С. 73 — 77.

• «Шпильеобразное» положение рук рассматривается как показатель уверенности в себе, превосходства и твердой жизненной позиции. В целом этот жест считается конструктивным и позитивным, но, если жест появляется в ходе разговора, это может свидетельствовать о том, что собеседник принял решение (рис. 3).

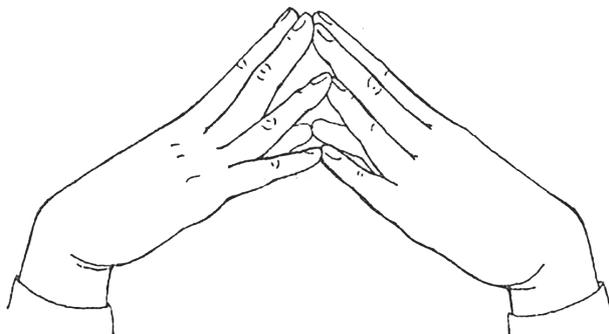


Рис. 3

• Захват кистей заведенных за спину рук — нередко так стоят мужчины, уверенные в себе и спокойные (рис. 4).

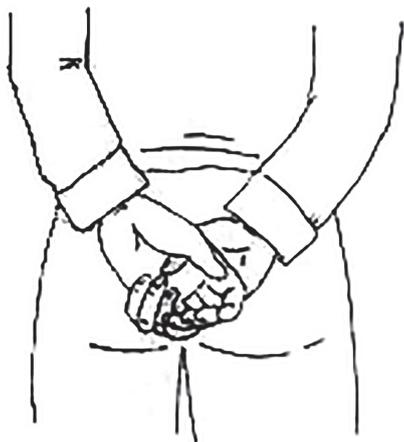


Рис. 4

• *Руки в карманах с демонстрацией больших пальцев* — это скорее жест подростков, разговаривающих с учителем. Считается, что этот жест демонстрирует превосходство, доминирование, однако за этим чаще скрывается бравада, попытка показать свою самостоятельность и значимость (рис. 5).

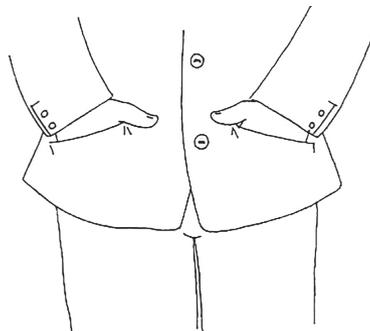


Рис. 5

• *Сцепленные пальцы рук* — демонстрация неприятия, негативных чувств, которые испытывает собеседник. На этот жест стоит обратить внимание, особенно тогда, когда пальцы сжаты с силой, руки напряжены. Это явное выражение сдерживаемого напряжения (рис. 6).



Рис. 6

• *Скращенные руки* — признак закрытости, беспокойства, оборонительной позиции (учитель и родители часто разговаривают, находясь именно в этой позиции). Многие люди объясняют эту позицию: «Мне так удобно, иначе руки девать некуда». Скорее всего, это отговорка, так как определенную позу человек принимает произвольно, даже не осознавая, что он ощущает дискомфорт (рис. 7).

• *Скращенные руки, сжатые в кулаки* — как правило, сочетаются и с изменением взгляда (он становится жестким, глаза прищуриваются, губы и зубы плотно сжимаются, нередко на щеках «ходят желваки» или кривятся губы). Это признак еле сдерживаемого гнева, явной враждебности или готовности обрушить на собеседника поток критики (рис. 8).



Рис. 7



Рис. 8

• *Обхват руками предплечий* — признак негативных эмоций, которые испытывает собеседник, и показатель волнения и незыблемости принятого решения, в какой-то степени и обреченности: будь что будет (рис. 9).

• *Частичные барьеры* — это варианты закрытых жестов рук, когда человек дотрагивается одной рукой до другой, поправляя манжету, одергивая рукав, притрагиваясь к часам, к брас-

лету. Частичным барьером у женщин может быть скрещивание платка, накинутого на плечи, шарфа, использование в качестве барьера сумочки, которую держат перед собой, а для учителя очень характерна в качестве своеобразного барьера стопка тетрадей или книг (рис. 10).



Рис. 9

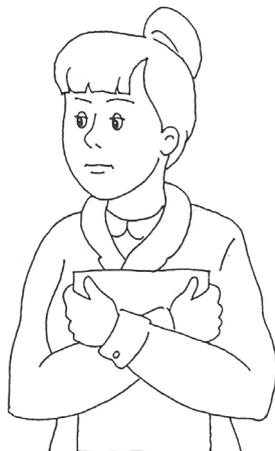


Рис. 10



Рис. 11

- *Скрещенные ноги и скрещенные руки, при всех нюансах толкований поз и жестов, почти всегда оцениваются однозначно — это не только поза неудовольствия, негативного отношения, но и готовности «вступить в бой», выказать свое мнение (рис. 11).*

- *Если же при скрещенных руках и ногах ваш собеседник еще и начинает *прикрывать пальцами рот*, то, скорее всего, с вами он в корне не согласен (рис. 12).*

- *Скрещенные щиколотки и фиксирование ступни вокруг дру-*

гой ноги — типично женские варианты «закрытых» поз. Скорее, это закрытость оборонительная и не является показателем готовности к нападению, но, если женщина при этой позе с силой сжала подлокотники кресла или положила сжатые кулаки на колени, это свидетельствует не только об отрицательных эмоциях, несогласии с собеседником, но и о твердости своей позиции (рис. 13).



Рис. 12



Рис. 13

3.1.7. Как проявлять лично-ориентированный подход к ученикам¹

Особая роль учителя заключается в организации процесса обучения, достижении его основного результата — развития личности школьника. Школа — это не только место, где дети получают знания. Ребенок в школу, как отмечал Ш. А. Амонашвили в своих лекциях, идет учиться жить. Процесс передачи-получения знаний теряет смысл, если ученик в школе не учится самостоятельно чувствовать и мыслить, что очень важно для его социализации, адаптации в современном обществе. Важно вне-

¹ Заширинская О. В. Семья и ребенок с трудностями в обучении. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. — С. 126—130.

дрение в школу лично-ориентированного подхода к образовательному процессу. Увидеть в ребенке личность, его индивидуальность — это означает:

- оценить его как субъекта деятельности (его основные потребности, ведущие мотивы, основные жизненные ценности, волю и целеустремленность);

- заметить и раскрыть его интересы, склонности и способности, задуматься о наличии задатков.

1. Как можно чаще улыбайтесь своим ученикам в классе.

2. Называйте учеников только по имени. Если хотите подчеркнуть значимость вашего отношения к ребенку, можно полуслушно назвать его по имени и отчеству.

3. При общении с учениками смотрите им в глаза, никогда не избегайте визуального контакта.

4. Выражая свою искреннюю симпатию, иногда позволяйте себе прикоснуться к ученику: положите руку на его плечо, свою ладонь на его руку или его личные письменные принадлежности.

5. Изучайте личные вещи учеников, спрашивайте об их значимости для ребенка, выражайте свои впечатления о его рассуждениях об их значимости, ценности и привлекательности, давая тем самым понять, что уважаете все, что ему дорого и окружает его.

6. Выражайте заинтересованность в ответах учащихся на уроке, побуждайте их искренне и подробно рассказывать о своих переживаниях, проблемах, сомнениях.

7. Искренне выражайте интерес к мнению и поступкам каждого ученика.

Учитель и психолог совместными усилиями традиционно решают вопросы, которые связаны с психологическим сопровождением учебного процесса. Вот некоторые из них.

Требования к содержанию учебного материала

1. Учебный материал подбирается с учетом развивающего воздействия на ученика, тем самым у него поддерживается интеллектуальная работоспособность. Обучение остается доступным, но требует определенных усилий.

2. Учебный материал является доступным для усвоения учащимися. С одной стороны, он не должен быть слишком слож-

ным, так как это снижает учебную мотивацию. С другой стороны, — слишком упрощенным, чтобы учащийся не утратил познавательный интерес.

3. Учебный материал содержит возможность устанавливать причинно-следственные зависимости, размышлять, думать. За счет этого обучение становится активным процессом, в который сознательно включаются учащиеся.

4. На уроках чувствуется постоянная новизна информации, которая дается в рамках учебного материала или дополнительно.

5. Существует связь учебного материала с личным, жизненным опытом учащихся. Учитель убедительно старается продемонстрировать то, как школьные знания необходимы в повседневной жизни. Подбираются универсальные примеры о том, как знания помогают понимать удивительные природные явления, отношения между людьми, свой личностный рост и пр.

6. Учебные задания тщательно продумываются с точки зрения методического содержания. Учебный материал, форма его подачи не должны быть перегружены лишними, второстепенными деталями.

7. Происходит подбор индивидуальных учебных заданий на уроках с учетом интересов, предпочтений ученика.

Требования к формам подачи учебного материала

Для подачи учебного материала необходимы следующие условия:

1. создание ситуаций, позволяющих учащимся активно влиять друг на друга в процессе обучения:

- варианты взаимопомощи;
- варианты взаимоконтроля;
- самостоятельный выбор партнера для совместных действий;

2. использование игровых приемов. В первом классе это необходимо для органичной смены ведущей игровой деятельности на учебную;

3. постоянная эмоциональная поддержка учащихся с целью формирования положительного отношения к процессу обучения;

4. создание условий для поддержания постоянной активности учащихся на уроке:

- предложение выполнить часть домашнего задания на уроке в классе;

- физкультминутки;
- психокоррекционные паузы;

5. использование большого числа дополнительных учебных пособий, включая научно-популярную литературу. Книги приносит и педагог, и сами учащиеся. На уроке проводится самостоятельная работа учеников с литературой;

6. поддержание активности и сознательности учащихся в процессе обучения с помощью:

- выполнения исследовательских работ на уроке;
- проведение опытов, экспериментов;
- проектирование оригинальных идей;

7. выполнение общих, совместных заданий учащихся с учителем. Например, составление схем, таблиц с использованием Совместно созданных и постоянно применяемых символов, условных обозначений. Учащиеся имеют возможность наравне с учителем активно участвовать в совместном обсуждении в ходе выполнения заданий и их оценке;

8. развитие и закрепление познавательных интересов с помощью различных технических средств обучения. Широко могут использоваться на уроке:

- показ слайдов, кинофильмов, видеозаписей;
- работа со слайдами (презентациями) через проектор;
- работы на магнитной (интерактивной) доске и пр.

3.1.8. Особенности проектирования учебных заданий для развития коммуникативных УУД¹

Приступая к формированию у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий, педагог должен иметь ввиду три аспекта:

¹ Использован материал из: Беглова Т.В., Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А. Г. Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования: Научно-методическое пособие / Науч. ред. М. Р. Битянова. — Самара: Издательский дом «Федоров», 2017. — С. 89—92.

1. Содержательный — «владею знаниями об умении (знаком с универсальным способом или приемом, знаю о месте умения в коммуникативной групповой деятельности и т.д.)». Для того, чтобы помочь детям овладеть умением на этом уровне, педагог должен передать им универсальные способы осуществления коммуникативной деятельности, помочь отрефлексировать их опыт, познакомить с различными приемами эффективной коммуникации.

2. Речевой — «владею речевыми средствами, необходимыми для реализации умения». Для того, чтобы ребенок смог освоить этот уровень, он должен свободно владеть различными речевыми средствами, позволяющими вступить в коммуникацию, и уметь реализовывать умение адекватно той коммуникативной ситуации, в которой находится.

3. Эмоционально-психологический — «владею своими эмоциями, чувствую себя уверенно и комфортно в процессе коммуникации». Формирование этого уровня коммуникативных умений возможно в ходе постоянных тренировок, создания для ребенка ситуаций успеха в коммуникации, возможности рефлексии своей деятельности, специально организованных тренингов.

При формировании коммуникативных умений педагогом должны быть учтены все три аспекта.

В рамках школьного обучения могут быть организованы различные виды деятельности, которые позволяют формировать коммуникативные умения. В первую очередь, это групповые формы работы на уроке, учебные дискуссии, групповая проектная и исследовательская деятельность, специально организованные тренинги коммуникативных умений.

Важную роль в развитии коммуникативных умений играет также демократический (партнерский) характер сотрудничества учащихся с учителем. Именно он способствует наиболее активному развитию коммуникативных умений.

Технология проектирования учебных заданий для развития коммуникативных УУД

Педагог, проектирующий задание на развитие того или иного коммуникативного умения, должен начать с ответов на следующие вопросы (рис. 14):

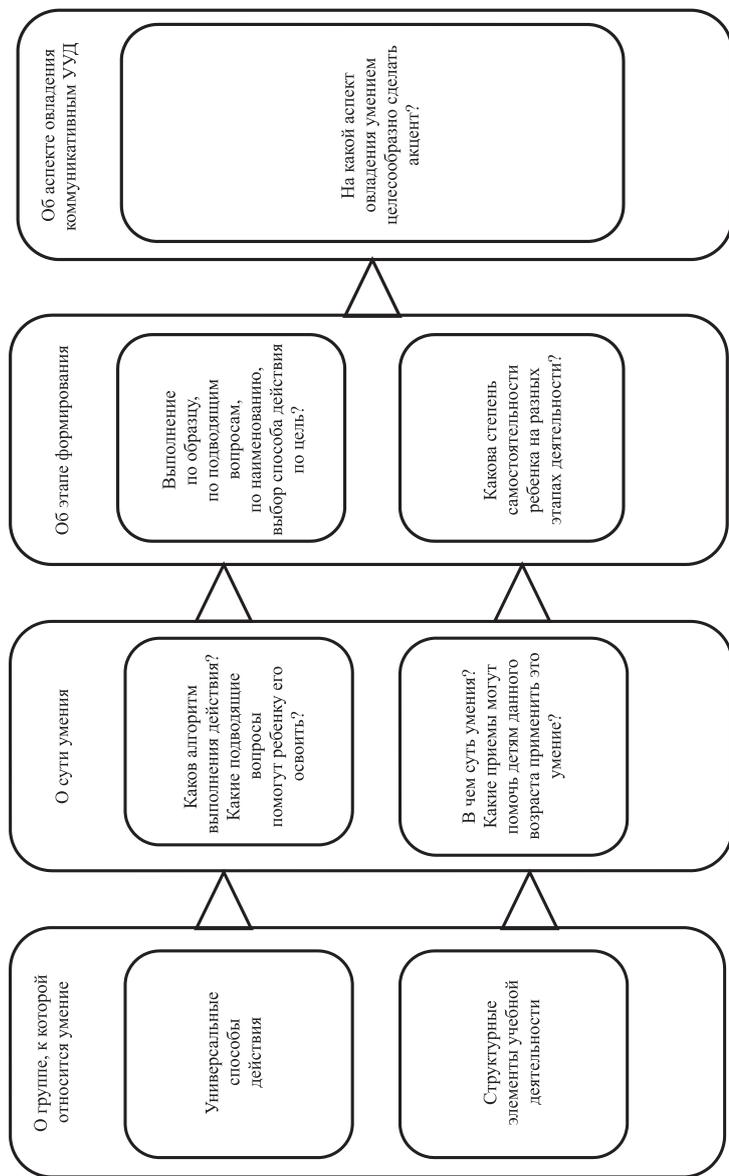


Рис. 14. Технология проектирования заданий для развития коммуникативных УУД

- К какой группе относится данное умение?
- В чем суть данного коммуникативного умения?
- На каком этапе формирования находится данное умение у учащихся класса?
 - На какие аспекты формирования коммуникативных умений целесообразно сделать акцент?

После этого следует проанализировать учебную программу (или план внеурочной деятельности) и подобрать учебные задачи, для решения которых учащимся потребуется данное умение.

С учетом специфики двух групп коммуникативных УУД — универсальных способов и структурных элементов деятельности — можно выделить три вида развивающих ситуаций:

1) деятельность задания или мероприятия, направленные на знакомство с *универсальным способом* или тренировку его использования с учетом соответствующего этапа формирования;

2) задания или мероприятия, целью которых является знакомство с отдельным *коммуникативным приемом* или тренировка его использования. Например, владение приемами активного слушания способствует формированию различных коммуникативных умений (в основном относящихся к группе «элементы коммуникативной деятельности»);

3) мероприятия, организованные в форме групповой деятельности. Именно в процессе ее происходит знакомство и тренировка в применении *умений, являющихся структурными элементами коммуникативной деятельности*.

3.1.9. Общение учителя с учениками, испытывающими трудности в обучении

В общении учителя с учениками, испытывающими трудности в обучении:

1. учитываются возрастные особенности психического развития учащихся. Учитель обращается с ними как со взрослыми, с равными;
2. поддерживается благоприятный психологический настрой во время уроков;
3. объясняется, показывается на конкретных примерах, как можно не только осмыслить, но и переживать отдельные ситуации

в контексте коррекционной помощи. Эмоциональные переживания повышают личностную, смысловую значимость приобретаемых навыков и знаний, стимулируют творческое переосмысление собственных достижений при усвоении материала;

4. постоянно объясняются те трудности, которые возникают или могут встретиться в процессе оказания коррекционной помощи. Каждый ученик постепенно учиться понимать и предвидеть свои учебные результаты;

5. моделируются образцы, примеры для подражания (к чему можно стремиться).

Учитель помогает в формировании мотивов учения у детей. Для этого проводится психолого-педагогическое обследование, с целью определения уровня и характера мотивации у ученика конкретного класса. Такое сложное образование, как мотивационная сфера, надо изучать крайне осторожно. Вывод можно сделать только на основании сопоставления результатов, полученных взаимно уточняющими друг друга методами.

По результатам диагностики составляется программы формирования мотивации, общий смысл которой состоит в том, что желательно менять безразличное или отрицательное отношение к усвоению новых знаний на положительное восприятие обучения и развития как действенного, осознанного процесса, требующего от ребенка ответственности.

3.1.10. Общие правила организации групповой работы¹

1) При построении учебного сотрудничества самих детей необходимо учесть, что такой формы общения в детском опыте ещё не было. Поэтому детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой навык: не игнорируя «мелочей», не пытаясь перейти к сложному до про-

¹ Используются материалы из книги Г. А. Цукерман «Виды общения в обучении». [85, с. 159—161] Приведенные правила и противопоказания относятся, прежде всего, к начальной школе. Однако, на наш взгляд, соблюдение большинства из них важно и в более старших классах общеобразовательной организации.

работки простейшего. Как сесть за нартой, чтобы смотреть не на учителя (как обычно), а на товарища; как соглашаться, а как возражать (но как и когда возражать недопустимо); как помогать а как просить о помощи — без проработки всех этих «ритуалов» взаимодействия до автоматизма невозможно организовать более сложные — свободные и творческие формы совместной работы учащихся.

2) Вводя новую форму сотрудничества, необходимо дать её образец. Учитель вместе с 1—2 детьми у доски показывает на одном примере весь ход работы, акцентируя форму взаимодействия (например, речевые клише: «Ты согласен?», «Не возражаешь?», «Почему ты так думаешь?»...). Несколько образцов разных стилей взаимодействия помогают детям подобрать свой собственный стиль.

3) По-настоящему образец совместной работы будет освоен детьми только после разбора 2—3 ошибок. Главный принцип разбора ошибок совместной работы: **разбирать не содержательную ошибку** (например, наверно составленную схему), а ход взаимодействия!!!

4) Как соединять детей в группы? С учетом их личных склонностей, но не только по этому критерию. Самому слабому ученику нужен не столько «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Упрямуцу полезно померится силами с упрямым. Двух озорников объединять, опасно (но при тактичной поддержке именно в таком взрывоопасном соединении можно наладить с такими детьми доверительный контакт). Самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к «слабеньким», им нужен партнер равной силы. По возможности лучше не соединять детей с плохой самоорганизацией, легко отвлекаемых, со слишком разными темпами работы. Но и в таких «группах риска» можно решить почти не решаемые воспитательные задачи: помочь детям увидеть свои недостатки и захотеть с ними справиться. И обязательно учитывать первое противопоказание (см. ниже).

5) Для срабатывания групп нужны минимум 3—5 занятий. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но закреплять единый состав групп, скажем, на четверть тоже не рекомендуется:

дети должны получить опыт сотрудничества с разными партнерами. Однако и здесь возможен лишь строго индивидуальный подход. Скажем, двух таких девочек, привязанных друг к другу не общающихся с другими детьми, разлучать можно лишь ненадолго (с надеждой расширить круг их общения).

6) При оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие добродетели: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость...

Оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не давать детям, работающим вместе, разных оценок!!!

7) Групповая работа требует перестановки парт. Для работы парами удобны обычные ряды. Для работы тройками, а тем более четверками парты надо ставить так, чтобы детям, работающим вместе, удобно было смотреть друг на друга.

Дети смогут сами подготовить класс к работе по составленному учителем плану расстановки парт, если их с первых дней в школе приучать ориентироваться в плане класса, находить своё место, место любого другого ученика.

Основные противопоказания:

1) недопустима пара из двух «слабых» учеников!!!

2) детей, которые по каким бы то ни было причинам отказываются сегодня работать вместе, сегодня нельзя принуждать к общей работе (а завтра стоит им предложить вновь сесть вместе);

3) если кто-то пожелал работать в одиночку, учитель разрешает ему отсесть и не позволяет себе ни малейших проявлений неудовольствия ни в индивидуальных, ни тем более в публичных оценках (но один на один с ребенком старается понять его мотивы и поощряет всякое побуждение «индивидуалиста» кому-то помочь или получить чью-то помощь);

4) нельзя занимать совместной работой детей более 10—15 минут урока (по крайней мере в 1-м классе): это может привести к повышению утомляемости;

5) нельзя требовать абсолютной тишины во время совместной работы: дети должны обмениваться мнениями, высказывать свое отношение к работе товарища. Бороться надо лишь с возбужденными выкриками, разговорами в полный голос.

Но «бороться» мягко: шестилетки не в силах долго удерживать произвольную саморегуляцию, увлекшись задачей. В классе полезен «шумомер» — звуковой сигнал, говорящий о превышении допустимого уровня шума;

б) нельзя наказывать детей лишением права участвовать в групповой работе. Достаточным наказанием обидчику будет отказ партнера сегодня с ним работать. Обидчик сам должен найти себе товарища для работы на уроке (договориться на перемене и сообщить учителю).

3.1.11. Работа учителя с детьми, испытывающими трудности в общении

В каждом классе есть своя неформальная структура: есть «лидеры» — ученики, занимающие ведущую позицию, к мнению которых прислушивается весь класс; есть дети, занимающие среднюю, но достаточно благополучную позицию; но есть и такие, которых класс не принимает или даже отвергает. Эти дети тяжело переносят свое одиночество в классе — особенно в подростковом возрасте. В таком случае необходимо вмешательство учителя с тем, чтобы помочь детям обрести признание товарищей. Учитель может обеспечить это, создавая такие ситуации, которые позволяют ученикам увидеть своего одноклассника в более выгодном свете. В частности, рекомендуется для выполнения отдельных поручений создавать «рабочие группы», в которые включать «отвергаемых» учеников вместе с «лидерами». Всем своим поведением учитель должен демонстрировать перед классом ценность данного ученика, свое внимание к нему, положительное отношение. Насмешки, ирония, прерывание ответа недопустимы.

Несколько практических советов учителю, пытающемуся изменить положение «отвергаемого» ученика в неформальной структуре класса:

- не злоупотреблять наказаниями;
- подчеркивать «сильные стороны» ученика, использовать его положительные черты, умения и навыки;
- чаще подчеркивать ценность «отвергаемых» детей, поддерживать их положительное отношение к самим себе, подчер-

кивать их достижение перед классом, давать им возможность достижения даже небольших успехов;

- предъявлять к ним конкретные, ясно сформулированные требования;
- привлекать к сотрудничеству «лидеров» с целью изменения образа «отвергаемого» ученика в глазах класса.

3.1.12. Правила общения в социальных сетях¹

Виртуальное общение постепенно проникает в нашу реальную жизнь. И как в реальной жизни, в социальных сетях мы общаемся, знакомимся, делимся впечатлениями. Подчас мы не задумываемся над тем, как правильно себя вести в социальных сетях. Чтобы не наделать ошибок при виртуальном общении, предлагаем Вам некоторые правила этикета в социальных сетях.

Правило № 1

«Текстовые сообщения и подобная информация»

Размещая на своей странице информацию, помните, что вы не знаете, кто именно просматривает ваш профиль или, кто скрывается за незнакомыми Никами или даже вполне обывденной фотографией и именем. *Поэтому открывать личные записки стоит только тем, в ком вы действительно уверены.*

Обязательно учитывайте то, что любые материалы в сети легко скопировать и продемонстрировать их тому, кто не должен их видеть. Из уважения к своим читателям и друзьям *старайтесь писать позитивные вещи*, это привлечет к вам людей и подымет всем настроение.

Избегайте слов и предложений, написанных заглавными буквами. Слово, предложение, состоящее только из заглавных букв, подсознательно воспринимается человеком, как повыше-ние голоса.

¹ Использован материал из: Концепция модерации Единой образовательной сети «система «Школьный портал» (источник: <https://school.mosreg.ru/agreements/moderationpolicy>); памятка «Правила общения и поведения в социальных сетях» (источник: <https://pandia.ru/text/80/256/98577.php>).

Всегда будьте грамотны. В реальной жизни человека оценивают по внешнему виду, а в виртуальном мире, первое впечатление складывается по тому, как вы пишете. Во время общения не забывайте ставить знаки препинания, излагайте свои мысли кратко и недвусмысленно, чтобы они были всегда понятны, и следите за грамматикой. Во время переписки не спешите написать предложение, поскольку вы рискуете допустить множество нежелательных ошибок.

Исключите ненормативную лексику. Нецензурная лексика, грубые выражения нарушают чистоту русского языка.

Всегда благодарите собеседника за уделенное вам время и предоставленную вам информацию.

Правило № 2

«Не полагайтесь на настройки конфиденциальности»

Как бы прилежно вы ни пытались защитить свои личные данные в социальных сетях, лучше всего привыкнуть к мысли о том, что вся опубликованная вами информация может стать известной родителям, руководству школы и незнакомым людям. Полагайтесь на свое благоразумие.

Никогда не оставляйте на незнакомых сайтах, а также по чьей-то просьбе логин и пароль ваших страничек.

Ограничьте вашу персональную информацию. В социальной сети вовсе не обязательно выкладывать свой адрес и номер телефона. Эту информацию можно сообщить уже в разговоре, если она понадобится. Размещенная в открытом доступе персональная информация о вас грозит неприятностями для вас со стороны других людей.

Правило № 3:

Не требуйте от собеседника немедленного ответа

Если Вы видите, что Ваш друг находится онлайн, но не отвечает на Ваше сообщение, не спешите обижаться и требовать немедленного ответа. Возможно он отошел от компьютера, забыв закрыть свою страницу, или занимается чем-то ещё, например, смотрит фильм.

Правило № 4:

Если Вы в сети отображаетесь онлайн, отвечайте на входящие сообщения как можно быстрее

Во избежание обид и недоразумений, по возможности, отвечайте на входящие сообщения как можно скорее. Ведь именно в этом прелесть общения онлайн, как в режиме реального разговора.

Правило № 5

«Страницы и группы»

Не стоит добавлять других пользователей в группы, не согласовав это с ними предварительно. Понравится ли вам подобное отношение к себе? Золотое правило реальности: «Относитесь к окружающим так, как к самому себе», работает и в интернете.

Правило № 6

«Спаму — нет!»

Общаясь в социальных сетях, не стоит заниматься рассылкой коммерческой, политической или рекламной информации без согласия других Пользователей на ее получение.

Правило № 7:

Никогда не просите о лайках и репостах

Если Ваша публикация окажется интересной, то Пользователи сами с радостью поставят свой лайк и захотят поделиться Вашей записью. Всякий раз, умоляя лайкнуть Вашу новую аву¹, Вы наталкиваете своих подписчиков на мысль отписаться от Вашей страницы.

Правило № 8:

Не отмечайте на фото людей без их ведома

Вашему другу может не понравиться, как он получился на фото. Либо же он не хочет, чтобы кто-то знал, что он был в том или ином месте в кругу определённой компании. Дайте ему возможность самому сделать выбор размещать эту фотографию на своей странице или нет.

¹ «Ава» (или аватарка, произошло от слова «Аватар») — графическое изображение пользователя какого-либо сайта в сети Интернет.

Правило № 9 **«Споры и конфликты»**

Вступая в дискуссию с другим человеком, критикуйте аргументы, а не его самого. Всегда обосновывайте ваше мнение, опирайтесь на реальные факты. *Не реагируйте на грубости в свой адрес, не грубите сами.*

Правило № 10: ***Разрывать реальные отношения с помощью соцсетей неприемлемо***

Ни в коем случае не прибегайте к виртуальному способу разрыва реальных отношений. Это подло, низко и бесчеловечно. Если есть возможность личной встречи, решайте такие вопросы, только глядя своему собеседнику в глаза.

Правило № 11: ***Ни в коем случае не размещайте на чужой стене личную информацию о человеке***

То, что Вы знаете о своём друге (знакомом) необязательно знать широкой общественности. Прежде чем опубликовать личную информацию о другом человеке на его стене, убедитесь, что эта информация не является тайной. Ведь это не Ваша личная переписка, об этом могут прочесть все его знакомые. Если Вам кто-то доверил свою тайну, храните её и цените это.

Это основные правила общения и поведения в социальных сетях. Соблюдайте их, и вы всегда будете себя комфортно чувствовать на просторах интернета.

Используя социальные сети для общения с коллегами, обучающимися и их родителями, размещая материалы (методические разработки, фото-, видео документы), создавая и передавая информацию и объекты, педагоги должны помнить о содержании и качестве размещаемого в Сети контента.

«Под нежелательным и запрещенным контентом понимается информация, которая обладает следующими характеристиками:

- Является непристойной, вульгарной, носит порнографический характер.

- Содержит нецензурную лексику, грубые выражения, нарушает чистоту русского языка.
- Порочит честь, достоинство и деловую репутацию, дискредитирует, оскорбляет, содержит угрозы, нарушает неприкосновенность частной жизни и права других Пользователей Системы и третьих лиц.
- Содержит сцены насилия, грубого обращения с животными, пропагандирует преступную деятельность или склоняет к преступным действиям.
- Способствует разжиганию межнациональной ненависти или вражды (терроризм, расизм, шовинизм), пропагандирует фашизм или иные экстремистские идеологии.
- Содержит информацию о наркотиках и курении, их рекламу, скрывает опасность для жизни и неотвратимые последствия применения.
- Является спамом, т.е. массовой рассылкой коммерческой, политической или иной рекламной информации без согласия других Пользователей на ее получение.
- Иными способами нарушает права и интересы Пользователей Системы или требования действующего законодательства Российской Федерации».
- Педагог несет полную ответственность за свои действия, связанные с созданием, размещением, хранением и передачей контента в соответствии с действующим законодательством РФ.

3.1.13. Представители поколения Z и общение учителя с ними

Современное поколение учеников часто называют детьми, которые родились с кнопкой на пальце. Их еще называют поколением Z, или центениалами. Учителю важно знать некоторые особенности детей поколения Z. Незнание этих особенностей и неумение учитывать их во взаимодействии с центениалами может привести к снижению продуктивности образовательной деятельности, к формированию и закреплению специфических страхов и усилению фрустраций¹ у обучающихся.

¹ Фрустрация (лат. *frustratio* — «обман», «неудача», «тщетное ожидание», «расстройство замыслов») — негативное психическое состояние, ➔

Большинство педагогов и психологов, связанных с современным образованием, отмечают, что обучающиеся, принадлежащие поколению центениалов, лучше воспринимают краткую и наглядную информацию, информацию, которая представлена маленькими «перекусочными» порциями, когда иконки, смайлики и картинки заменяют текст. Кроме всего прочего, им характерно быстрое переключение внимания (средний период концентрации представителя поколения Z на одном объекте — 8 секунд).

Для них ведущим измерением реальности является онлайн-измерение. Он же и формирует тренды. Но у этого поколения нет долгосрочных трендов, ибо социальные сети формируют ощущение потока, в котором все меняется каждую секунду. У них также нет устойчивых предпочтений (то, что модно сегодня, завтра сменится новой модой, нет «обязательных списков» в музыке или кино и т.д.).

Прежде всего, обратим внимание на то, что свои особенности у центениалов имеют ценности и ожидания от будущего. Они стремятся к «нормальной жизни», ценят комфорт, благополучие, спокойствие, семью — «safe choice», т.е. главные ожидания поколения Z от будущего — комфорт и спокойствие. Однако, отдаленное будущее кажется им непонятным и пугающим, и ставят они перед собой неамбициозные цели, чтобы не разочароваться. Планирование будущего у представителей этого поколения имеет короткий горизонт и работает только при наличии абсолютно понятной цели — закончить школу, сдать экзамены, закончить вуз...

Центениалы боятся, что взрослая жизнь будет однообразной обычной, без ярких впечатлений. Они не умеют видеть радость

⇒ возникающее в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей, или, проще говоря, в ситуации несоответствия желаний имеющимся возможностям. Такая ситуация может рассматриваться как до некоторой степени травмирующая. Это состояние проявляется в переживаниях разочарования, тревоги, в раздражительности и отчаянии. Эффективность деятельности при этом существенно снижается. (Источники: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Фрустрация_\(психология\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Фрустрация_(психология)); <http://psi.webzone.ru/st/119500.htm>)

в повседневности, считают, что жизнь без спонтанности и интенсивных переживаний не может быть интересной. Многим из них, если не большинству, характерен **страх «обычной» жизни**.

Идеальное будущее для поколения Z — семья и друзья, а быть «одиночкой» для них — это провал и выпадение из социума, одиночество не означает независимость и свободу. Образовательную деятельность, взаимодействие ее субъектов необходимо организовать так, чтобы снизить возможность формирования у обучающихся **страха одиночества и социального несоответствия**.

Родители (лица их заменяющие, учителя и воспитатели, больше все же — родители), придерживающиеся модели воспитания, при которой акцент делается на поощрение и «веру в ребенка», рискуют тем, что для молодых людей их воспитательные воздействия окажутся «позитивным давлением», у детей формируется страх не оправдать возложенных надежд, **страх разочаровать родителей**. Эта ошибка является формой одного из видов неправильного воспитания — воспитания в условиях повышенной моральной ответственности. Родители (и другие взрослые), конечно, должны верить в ребенка, но при этом не должны возлагать на него ответственность за реализацию своих надежд и ожиданий. Это касается воспитания не только детей-центениалов, но представителей любых поколений.

Для представителей поколения Z «вопросом жизни или смерти» является правильный выбор. Особенно актуальной проблема выбора становится в периоды обучения в 9 и 11 классах. **Неправильный выбор** ими воспринимается как **катастрофа**: ошибиться нельзя, ведь тогда под угрозой оказывается счастье, а значит ощущение успешности. Страх необратимости сделанного выбора выражается в том, что центениалам кажется, что при обилии дорог и развилочек, пойти можно только по одной и только один раз.

Молодые люди чувствуют растерянность, стоя перед выбором, особенно в нынешней ситуации, когда нет никаких четких ориентиров, а путь родителей им кажется рутинной и однообразием. Современные родители не всегда могут помочь в выборе жизненного пути, часто они попросту отказываются брать на себя ответ-

ственность, ибо сами не знают «как правильно» и боятся упреков в будущем. Так **свобода выбора** для современных школьников, оканчивающих школу, является не помощью, а **затруднением**. В этой ситуации компетентное психолого-педагогическое сопровождение педагогами образовательной организации процесса осуществления обучающимися выбора (личностного, профессионального) — одна из важных задач. Более того, представители новых профессий в сфере образования, такие как разработчик образовательных траекторий, тьютор, организатор проектного обучения, непосредственно призваны выполнять функции сопровождения выбора обучающихся.

В разных источниках — методических пособиях, интернете — можно найти множество светов по вопросам взаимодействия с поколением Z. Например, такие:

- общаясь с современной молодежью лучше показывать, а не рассказывать;
- чтобы удерживать внимание центениалов необходимо: не перегружать их большими объемами информации (информация должна быть сразу понятной и «цепляющей»); предпочтительно подавать информацию в наглядном визуальном виде; использовать простой неформальный язык, но не пытаться «поддельваться» под сленг; вовлекать их в активное «практическое» взаимодействие — игры, переписки-комментарии);
- думая об использовании различных средств в коммуникации, нужно ориентироваться на «среднестатистического» человека;
- если использовать партнерские программы с марками/celebrities, нужно постоянно отслеживать их актуальность и регулярно их обновлять.

Другие предложения и советы:

- в общении с центениалами бесполезно апеллировать к авторитету, возрасту, опыту, традиции и проверенности временем;
- единственный способ взаимодействовать с ними — убеждать: объяснять, обсуждать и приводить аргументы;
- в общении с ними не надо апеллировать к карьере и карьерному успеху и, в целом, к амбициозным целям, которые

достигаются упорным трудом, а надо отсылать к удовольствию и счастью;

- не стоит обещать светлое и прекрасное будущее: оно абстрактно и в него не очень верят;
- не стоит использовать отсылки к конфликту поколений, подростковому бунту — это не релевантно⁴;
- не имеет смысла апеллировать сейчас к поколенческим ценностям: они не отрефлексированы, в сознании молодежи не существуют.

Советы о том, что предлагать современной молодежи:

- учитывая «стремление банка быть больше, чем банк», можно предлагать молодежи попробовать себя в разных областях: мастер-классы, тренинги, семинары и т.д.;
- можно предложить молодежи развернутые программы профориентации — типа kidzania для подростков и взрослых;
- есть вероятность, что это поколение будет стремиться к альтернативным схемам занятости. Поэтому имеет смысл подумать о специальных предложениях/продуктах для фрилансеров / удаленных работников;
- стоит помогать молодым людям в достижении краткосрочных целей, например, на год.

Как относиться к такого рода советам? Ответ на этот вопрос далеко неоднозначный.

Например, убеждение как способ взаимодействовать с ценностями можно рассматривать, на наш взгляд, как безусловно хороший, уместный совет. Умение объяснять, обсуждать и приводить аргументы — важная компетенция педагога, которая ценилась во все времена. А как, например, понимать (трактовать, оценивать) такой совет, особенно — ее последнюю часть: «В коммуникации сейчас не надо апеллировать к карьере и карьерному успеху и, в целом, к амбициозным целям, которые достигаются

⁴ Релевантный (англ. *relevant* — уместный, относящийся к делу. Пример: «The issues related to good treatment of animals are very *relevant* and significant indeed» — «Проблемы, связанные с хорошим отношением к животным, действительно очень актуальны и значительны») — важный, существенный; уместный, актуальный. (<https://ru.wiktionary.org/wiki/релевантный>; <https://ru.wiktionary.org/wiki/relevant#Английский>).

упорным трудом, а надо отсылать к удовольствию и счастью»? В чем заключается истинное счастье человека? Удовольствие и счастье можно трактовать с разных позиций, например, гедонистических, или психоаналитических¹ и т.д.

Общение старших поколений с подрастающими поколениями во все времена было не самым простым и однозначным явлением, но всегда конфликты поколений так или иначе разрешались. Большую роль в этом играли мудрость и терпение старших, компетентность тех, кто непосредственно занимался обучением, воспитанием и развитием подрастающих поколений.

3.1.14. Общие правила эффективного общения взрослого и ребенка² **(И. В. Дубровина, А. Д. Воронова)**

1. Беседуйте с ребенком дружелюбно, в уважительном тоне. Для того чтобы воздействовать на ребенка, вы должны научиться сдерживать свой критицизм и видеть позитивную сторону общения с ребенком. Тон, которым вы обращаетесь к ребенку, должен демонстрировать уважение к нему как к личности.

2. Будьте одновременно тверды и добры. Выбрав способ действия, вы не должны колебаться. Будьте дружелюбными и не выступайте в роли судьбы.

3. Снизьте контроль. Контроль над детьми обычно требует особого внимания взрослых и редко приводит к успеху. Более эффективным оказывается спокойное, отражающее реальность планирование способа действия.

¹ Принцип удовольствия (нем. Lustprinzip) — один из принципов работы психического аппарата в теории Зигмунда Фрейда. Принцип удовольствия описывает стремление психики к понижению напряжения до минимального уровня. Поэтому в работе 1920 года «По ту сторону принципа удовольствия» Фрейд делает парадоксальный вывод, говоря о том, что «принцип удовольствия находится в подчинении у влечения к смерти» — и тот, и другой стремятся привести организм к уровню минимальной — в идеале нулевой — психической нагрузки. (https://ru.wikipedia.org/wiki/Принцип_удовольствия)

² Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: ТЦ Сфера, 1997. — С. 467.

4. Поддерживайте ребенка. Взрослый может поддержать ребенка, признавая его усилия и вклад, равно, как и достижения, а также демонстрируя, что понимает его переживания, когда дела идут не очень хорошо. В отличие от награды поддержка нужна даже тогда, когда ребенок не достигает успеха.

5. Имейте мужество. Изменение поведения требует практики и терпения. Если какой-то подход окажется неудачным, не нужно отчаиваться, следует остановиться и проанализировать переживания и поступки — и ребенка, и свои. В результате в следующий раз взрослый будет лучше знать, как поступить в подобной ситуации.

6. Демонстрируйте взаимное уважение. Педагоги и родители должны демонстрировать доверие к ребенку, уверенность в нем и уважение к нему как к личности.

Что такое «Я-СООБЩЕНИЕ»?¹

Возможно, что вы, подобно многим взрослым, знакомящимся с методом рефлексивного слушания, говорите себе: «Это очень возвышенно и благородно помочь ребенку осознать свои чувства, но и у меня есть чувства, и хорошо бы ребенок тоже знал о них».

Сообщать ребенку о чувствах, испытываемых взрослым (родителем, учителем), можно как эффективно, так и неэффективно. Различие станет понятным, если уяснить разницу между конструкциями: «ТЫ-СООБЩЕНИЕ» и «Я-СООБЩЕНИЕ».

Многие «сообщения», которые взрослые «посылают» ребенку, содержат слово «ТЫ»: «Лучше бы ТЫ отложил это», «ТЫ не должен так делать» и т. д. В данном случае «ТЫ» обижает и заставляет другого человека чувствовать себя несчастным.

Формула «Я-сообщение» показывает, какие чувства у вас вызывает поведение ребенка. Например: «Я не могу объяснить урок, когда кто-то так шумит» или «Мне не нравится, что игрушки разбросаны по полу». Данная формула сфокусирована на чувствах взрослого и не обвиняет ребенка.

Формула «Я — сообщение» оказывается более эффективной, поскольку она реализует доверие и уважение, давая ребенку

¹ Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: ТЦ Сфера, 1997. — С. 464—467.

возможность сохранить хорошее самочувствие. Более того, она уменьшает антагонизм между взрослым и ребенком. Как строить «Я-СООБЩЕНИЕ»? Пытаясь корректировать поведение ребенка, мы должны сосредоточиться на его поведении, а не на его самосознании.

Родительский или педагогический гнев вызывает обычно не само поведение ребенка, а последствия такого поведения. Это те самые последствия, которые пересекаются с желаниями или правами взрослых.

Если взрослый не воспринимает последствия поведения ребенка как фрустрирующие и вызывающие гнев, то, вероятно, не будет волноваться, если только поступки ребенка не являются действительно вредными и опасными. Например, *мама занята стиркой, в то время как дети отлично проводят время, громко смеясь и болтая. В этот момент все чем-то заняты и не надоедают друг другу. Соседка звонит в дверь, и мама, открыв, начинает разговаривать с ней. Теперь шум, производимый детьми, вызывает у нее раздражение, поскольку мешает беседе с соседкой.*

Приведенный пример показывает, что нас часто раздражает не столько поведение детей, сколько его последствия для нас лично. Именно поэтому важно сказать детям, что мы чувствуем при этом. Необходимо также дать детям понять, что переживания взрослого относятся именно к последствиям их поведения, а не к самому поведению. В приведенном примере мама может сказать: «Из-за этого шума я едва слышу тетю Таню».

Поскольку раздражение вызвано последствиями поведения детей, замечание, сделанное взрослым в соответствии с формулой «Я — сообщаю», окажется более эффективным, нежели обычный окрик. Конструкция «**Я — сообщаю — в ответ**» включает в себя три ступени:

1. **Безоценочное описание поведения ребенка:** «Когда ты всюду разбрасываешь свои вещи...».

2. **Указание на то, каким образом поведение ребенка мешает взрослому:** «...я вынуждена убрать их на место».

3. **Характеристика чувств, испытываемых при этом взрослым:** «...и мне совершенно не нравится брать на себя эту обязанность».

При использовании формулы «Я — сообщаю — в ответ» следует быть готовым к тому, чтобы:

- фокусировать внимание на своих или чьих-то переживаниях, но не на ребенке;
- общаться с ребенком тоном, демонстрирующим внимание и уважение;
- избегать обвинений, критики и т. п.;
- внимательно выслушать то, что говорит ребенок о своей проблеме.

Кратко, формула «Я — сообщаю — в ответ» в целом охватывает **три специфических момента ситуации:**

- **поведение ребенка — чувства родителя — последствия поведения ребенка для взрослого.**

Следующие незавершенные предложения помогают строить общение по данной формуле:

1. Когда ты... (констатация поступка ребенка).
2. Я чувствую... (констатация наших переживаний).
3. Потому что... (констатация последствий поведения ребенка).

Необязательно жестко придерживаться предложенной последовательности определенных частей формулы «Я — сообщаю — в ответ»; в ряде случаев можно, например, опустить сообщение по поводу наших переживаний. Простые утверждения типа: «Я не могу убрать квартиру, поскольку в коридоре валяется твой велосипед» столь же эффективны, как и фраза: «Когда вы шумите, я совершенно не слышу, что мне отвечают, и это раздражает меня».

Построение конструкции «Я — сообщаю — в ответ» зависит от ситуации. Важно помнить следующее:

- сообщение фиксируется на переживаниях взрослого (даже если об этих переживаниях специально не говорится);
- оно дает ребенку представление о том, чем именно его поведение мешает взрослому;
- оно не содержит обвинений ни в чей адрес.

Построение позитивных отношений между взрослыми и ребенком является делом одновременно радостным и утомительным. В одних случаях наши усилия вознаграждаются, в других мы испытываем разочарование. Это требует огромной работы как ребенка, так и взрослого.

Примеры Я-высказываний, доказавших свою эффективность¹

По отношению к чрезмерно строгому учителю: «Когда совсем не меняется оценка моего труда, мне обидно, так как я последнее время стараюсь изо всех сил и мне хотелось бы иногда узнать от вас, в чем сейчас мои результаты лучше, чем раньше».

Нарушение графика работы: «Когда график неожиданно меняется, я становлюсь дезорганизованным; я хотел бы, чтобы мне сообщали о таких переменах сразу же, как только они происходят».

Когда вам приказывают, вместо того чтобы попросить вас: «Когда мне говорят об изменении наших планов, у меня складывается впечатление, будто мое мнение безразлично; мне бы хотелось знать об этих изменениях до того, как решение будет принято».

Когда один из членов семьи чувствует себя заваленным домашней работой: «Когда мне кажется, что я делаю больше по дому, чем все остальные, я чувствую себя раздраженным — мне хотелось бы договориться о разделении труда так, чтобы это устраивало всех».

Цель Я-высказывания — не вежливость (хотя, конечно, и не грубость), а прямота и ясность. Это ключ к началу разговора, к честному общению, новым возможностям и к улучшению взаимоотношений.

Иногда самое важное лицо, к которому обращено наше Я-высказывание, — мы сами. В процессе составления этого заявления мы больше узнаем самих себя.

3.1.15. Рефлексивное слушание²

Очень часто взрослые, общаясь с детьми, стремятся соперничать с ними. Взрослый может думать: «Для меня важно настоять на своем». Подобную философию было бы полезно заменить пониманием того, что «настоящий победитель тот, кто

¹ Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения: Практикум. — Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та; М.: Совершенство, 1997.

² Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: ТЦ Сфера, 1997. — С. 459—464.

умеет обращаться с другими людьми». Барьеры между взрослым и ребенком рухнут, возрастет ощущение собственной полезности, нужности, отношения в семье, в школе заметно улучшатся.

Предлагаемый стиль общения взрослого и ребенка основан на взаимном уважении. Взаимное уважение подразумевает, что оба — и ребенок, и взрослый — позволят друг другу честно и открыто выразить чувства и мысли, без опасения быть непонятым и отвергнутым.

Эффективное общение — это

- принятие того, что сообщает партнер;
- принятие его чувств;
- отказ от осуждения партнера.

Другими словами, мы должны показать собеседнику, что понимаем его мысли и чувства. Помните, что вы можете и не согласиться с ребенком, но вы в силах принять его чувства. Принятие можно продемонстрировать тоном и соответствующими словами. Формирование этого стиля общения требует терпения и практики. Сюда относится также и овладение таким навыком общения, как «рефлексивное слушание и сообщение».

Что такое **рефлексивное слушание**?

Рефлексивное слушание является важным навыком общения в силу того, что мы не можем посылать свои мысли и чувства прямо собеседнику. Мы должны пользоваться кодом: словами, тоном, жестами, позами и пр. В качестве слушателя мы интерпретируем сообщение с большей или меньшей степенью точности. Для того чтобы понять сообщение как можно точнее, полезно применить один из необходимых для общения навыков — обратную связь. Обратная связь есть ни что иное, как сообщение о том, что именно вы услышали. В свою очередь, собеседник может сказать: «Да, именно это я и имел в виду» или «Нет, я не это имел в виду. Я попробую объяснить снова». Эти компоненты — **сообщение, обратная связь и проверка подтверждения** — составляют процесс обратной связи.



В эффективности рефлексивного слушания и использования процесса обратной связи можно убедиться на следующем примере.

Мать услышала, как ее сын, вернувшись из школы, сказал: «Какой плохой день! Учительница рассердилась на меня и назвала лгуном за то, что я забыл принести домашнее задание. Она кричала на меня! Вот записка от нее».

Для того чтобы проверить, насколько правильно она поняла сына, и для того, чтобы удостовериться, что он действительно огорчен школьным происшествием, мать может сказать: «Похоже, у тебя сегодня и вправду был ужасный день». Это послужит сыну сигналом, поняла ли мать, что он хотел сказать. В данном случае мать правильно поняла сына и он говорит: «Ты можешь повторить это еще раз». На этот раз мать, подумав, говорит: «Наверное, ужасно стыдно, когда на тебя кричат перед всем классом». Ребенок, в свою очередь, соглашается: «Конечно, стыдно и мне очень плохо». Дальнейший разговор может выглядеть примерно так:

Мать. Я готова поспорить, что ты задет и обижен ее критикой.

Сын. Да! Так же, как и я готов поспорить, что и ей случалось забыть что-нибудь и, возможно, ее никто не «клевал» за это.

Мать. Большинство из нас думает именно так, когда кто-нибудь нас задевает.

Сын. Ну, это несколько успокаивает.

На этом примере отчетливо видно, что рефлексивное слушание с обратной связью способствует выяснению и пониманию проблемы, нахождению решения. Если же обратную связь установить не удастся, возникают непонимание, раздражение и фрустрация.

Большое значение для овладения навыком рефлексивного слушания имеет понимание разницы между закрытым и открытым ответом. **Закрытый ответ** показывает, что взрослый либо не слышит и не понимает ребенка, либо предпочитает игнорировать его рассказ. Другими словами, он ограничивает общение.

Открытый ответ свидетельствует, что взрослый слышит ребенка и интересуется тем, о чем тот говорит. Открытые

ответы стимулируют ребенка продолжать свой рассказ. Кроме того, открытые ответы отражают чувства ребенка, стоящие за его рассказом.

Открытые ответы можно распределить по следующим категориям:

«Стартеры»: «Я понимаю», «О-о-о», «М-м-м», «Я хотел бы побольше узнать об этом», «Расскажи мне еще что-нибудь».

Молчание: ничего не говорите, но всем своим видом продемонстрируйте заинтересованность в разговоре.

Открытые вопросы вместо закрытых вопросов.

Открытые вопросы призваны не просто информировать взрослого о чем-либо, а помочь ребенку прояснить его проблемы. Напротив, закрытые вопросы по своей сути приближаются к утверждению и на них можно ответить лишь «да» или «нет». Разницу между открытыми и закрытыми вопросами легче понять на конкретном примере.

ОТКРЫТЫЙ ВОПРОС: «Не мог бы ты мне сказать, что произошло сегодня в школе?» или «Как ты относишься к тому, что друзья тебя игнорируют?»

ЗАКРЫТЫЙ ВОПРОС: «У тебя сегодня был хороший день?» или «Ты сердисься на свою подругу за то, что она тебя не замечает?»

Рефлексивное слушание требует от родителей и педагогов понимания многообразия чувств ребенка и способности установить с ним эмоциональный контакт. В результате ребенок чувствует, что его слушают и стремится продолжить разговор.

Рефлексивное слушание предполагает определенные установки и формы поведения. Прежде всего это общая установка взрослого по отношению к ребенку: «Я беспокоюсь о тебе, и меня интересует все, что с тобой происходит и что ты делаешь», а также вербальные и невербальные формы поведения, как бы говорящие ребенку: «Я слушаю тебя».

Установки и чувства, необходимые для осуществления рефлексивного слушания, включают:

- желание выслушать ребенка и понимание того, что это займет некоторое время;
- желание помочь данному конкретному ребенку;
- принятие как негативных, так и позитивных чувств ребенка;

- признание того, что чувства ребенка — это его истинные чувства;
- отношение к ребенку как к самостоятельной личности с его индивидуальной идентичностью и чувствами;
- глубокая убежденность в способности ребенка управлять своими чувствами, преодолевать их и находить решение;
- понимание того, что чувства преходящи, не постоянны, а выражение негативных чувств имеет своей конечной целью помочь ребенку покончить с ними.

Необходимые для рефлексивного слушания формы поведения	
НЕВЕРБАЛЬНЫЕ	ВЕРБАЛЬНЫЕ
<ul style="list-style-type: none"> • зрительный контакт: нужно смотреть на ребенка, с которым мы беседуем, но не сверлить его взглядом; • язык жестов, естественные и свободные позы; 	<ul style="list-style-type: none"> • обратная связь, позволяющая ребенку узнать нашу интерпретацию того, что он сказал; • рефлексия чувств

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ:

1. **Знайте, когда использовать рефлексивное слушание.** Наиболее эффективно оно в тех случаях, когда у ребенка возникает проблема и у вас есть достаточно времени на ее решение.

2. **Знайте, когда не следует пользоваться рефлексивным слушанием.** Если вы как педагог или родитель чувствуете, что ребенок вас не принимает или отталкивает, не нужно пытаться применить этот метод, в этом случае он не принесет успеха.

3. **Развивайте свое умение слушать.** Практика сделает «рефлексивное слушание» повседневным и привычным для вас делом. Не бойтесь разочарований, пробуйте снова.

4. **Смиритесь с тем, что поначалу вам будет не совсем легко пользоваться «рефлексивным слушанием».** Овладение любым новым навыком сначала всегда сопровождается чувством неуверенности. Это справедливо и для рефлексивного слушания.

5. **Пытайтесь комбинировать другие навыки межличностного общения с рефлексивным слушанием.**

Используйте рефлексивное слушание в сочетании с исследованием альтернатив, определением того, кому «принадлежит» данная проблема и т. д.

6. Учитесь видеть разницу между потребностью ребенка в информации и рефлексивным слушанием. Убедитесь в том, что ребенок ищет нужную ему информацию и, если это действительно так, дайте ему ее.

7. Сохраняйте спокойствие, демонстрируйте уважение и принятие. Сохраняя спокойствие, вы будете обладать более широким выбором способа беседы с ребенком. Демонстрируя уважение к мыслям и чувствам ребенка, взрослые тем самым демонстрируют принятие, что повышает шансы успешного общения.

Список слов, выражающих различные чувства, необходимые для рефлексивного слушания

Помочь идентифицировать чувства может приводимый ниже список слов, выражающих эмоции/чувства человека. Этот список, при желании, может быть дополнен.

1. Принимаемый	1. Обличительный
2. Почтительный	2. Сердитый
3. Лучший	3. Тревожный
4. Способный	4. Скучный
5. Удобный	5. Победенный
6. Уверенный	6. Трудный
7. Доверчивый	7. Расстроенный
8. Наслаждаться	8. Обескураженный
9. Возбужденный	9. Непочтительный
10. Радостный	10. Сомнительный
11. Хороший	11. Смущенный
12. Благодарный	12. Бесчестный
13. Великий	13. Ненадежный
14. Счастливый	14. Неудовлетворительный
15. Любовь	15. Отвратительный
16. Довольный	16. Обиженный
17. Гордый	17. Неадекватный
18. Облегчающий	18. Неспособный
19. Уважаемый	19. Несчастный
20. Удовлетворенный	20. Унизить
21. Честный	21. Отверженный
22. Безопасный	22. Печаль

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ. Если вы просто произносите слова, но не даете ребенку ощущения, что понимаете его чувства, он решит, что вы его не понимаете, и начнет перепроверять ваши замечания. При этом необходимо помнить о взаимном уважении и ненавязчивости.

Искусство построения сообщения при применении метода рефлексивного слушания

Поначалу человек может нервничать и испытывать затруднения при использовании рефлексивного слушания. Это навык, требующий времени, усилий и практики. Не следует ожидать, что вы немедленно научитесь понимать чувства и стремления ребенка. Успех придет только в результате многих попыток, и все равно порой вы будете совершать ошибки. Научиться рефлексивному слушанию может помочь следующий метод.

Когда ребенок посылает вам эмоциональное сообщение, спросите себя: «Что он чувствует?» Вспомните, какое из приведенных выше слов наилучшим способом отражает данную эмоцию.

Например, ученица заявляет: «Я буду счастлива, закончив это дело. У меня нет выбора, и это ужасно скучно».

(Вопрос: какие чувства она испытывает? Ответ: скуку.)

Затем спросите себя: «Почему у нее возникло это чувство?» Ответ лежит в высказывании девочки: «У меня нет выбора».

Теперь вы можете построить свой вопрос так: «Тебе скучно заниматься этим делом потому, что не ты его выбрала?»

Не забывайте спрашивать себя: какие чувства испытывает ребенок? почему ребенок испытывает такие чувства?

Общая форма ответа на такие чувства такова: «Ты чувствуешь..., потому что...». Сначала вы говорите ребенку, что хорошо понимаете его чувства. Затем говорите, что понимаете также и то, почему он испытывает эти чувства. Таким образом вы показываете ребенку, что действительно обращены не только к вербальной и физической стороне его сообщения, но и к эмоциональной; этим вы поднимаете и тот эмоциональный опыт, который приобретает ребенок.

Утверждение «Ты чувствуешь...» можно заменить словами «Ты рад/огорчен...». Это продемонстрирует ваш интерес к чувствам ребенка.

3.1.16. Техники выравнивания напряжения¹

Напряжение может создаваться постепенно в процессе общения или присутствовать изначально. Существует ряд техник, позволяющих его снизить. Выделяются и «антитехники» — нарушения правил, усиливающие напряжение.

Предоставление партнеру возможности выговориться

Как ни парадоксально, оказывается, что для снижения напряжения у партнера по общению совсем не обязательно выполнять все то, на чем он настаивает. Очень часто снижению напряжения способствует уже то, что он получил возможность высказать, вербализовать все свои взгляды без ограничений, без того, чтобы его перебивали.

В тренингах общения часто используется известная процедура, когда психолог тем или иным способом фиксирует, кто из группы был более активен в дискуссии, кто чаще высказывался. По окончании дискуссии наряду с другими вопросами участникам предлагается ответить и на такой: «Оцените удовлетворенность своим участием в дискуссии в процентах, от нуля до ста». Затем из числа опрошенных выбирают полярные группы — высоко- и низко удовлетворенных, чтобы спросить у них, почему они ответили именно так. И практически всегда либо все неудовлетворенные, либо большая их часть называли в качестве одной из причин то, что не сумели высказаться, донести до группы свои взгляды. При просмотре видеоматериала дискуссии обычно выясняется, что совсем пассивных участников не было. Но человек, которого оборвали, перебили или просто не заметили его робкого высказывания, не сделал повторной попытки высказаться и ушел в «глухое молчание».

Соблюдение этого правила кажется банальным, но, как показывает опыт, в том числе и практика проведения социально-психологических тренингов с учителями, директорами школ и преподавателями и администрацией образовательных учреждений профессионального образования, далеко не все ему следуют.

¹ Реан А. А. Психология личности. — СПб.: Питер, 2013. — С. 189—191.

Некоторые грамотные менеджеры, руководители активно пользуются этим правилом. Иногда, к сожалению, манипулятивным образом. Они достаточно часто собирают совещания и предоставляют каждому члену коллектива возможность высказаться. Все спорят, все что-то говорят. Однако по окончании совещания, когда напряжение сотрудников разрядилось, такой руководитель в конце концов проводит и реализует подчас заранее им принятое, собственное решение. Такая процедура к тому же еще и кажется демократичной, потому что из обилия высказанного на совещании в процессе дискуссии всегда найдется что-то так или иначе согласующееся с априорно принятым (но не обнародованным) решением руководителя. Разумеется, такой подход близок к манипуляции, но в здравом смысле ему не откажешь. Сотрудникам дали высказаться, и, возможно, что-то из их предложений все-таки будет учтено в решении менеджера.

Вербализация эмоционального состояния

У этой техники есть два подвида:

- вербализация своего эмоционального состояния;
- вербализация эмоционального состояния партнера.

По существу, эту технику можно охарактеризовать как грамотную замену неконструктивной техники замечаний и проявлений обиды.

Вербализация собственного эмоционального состояния может выражаться, например, такой фразой: «То, что вы сейчас сказали, очень меня расстроило. Я даже не знаю, как дальше поступать». Что происходит на самом деле? Прежде всего, человек не аккумулирует в себе негативные эмоции, а вербализует их. С другой стороны, такая вербализация подсказывает партнеру, какое действие оказывают его слова. Наконец, формально это никоим образом не замечание партнеру, *хотя* идея та же: мне не нравится то, что вы сказали. Но форма иная: отсутствует прямая оценка слов партнера.

Вербализация состояния партнера может быть выражена сходным образом: «Кажется, вы сейчас напряжены».

Предложение конкретного выхода из сложившейся ситуации

Когда напряжение достигает своего апогея, эффективным приемом является перевод разговора с абстрактного уровня на конкретные предложения, которые можно обсуждать. С этим правилом связано родственное ему обращение к фактам в дискуссии, в полемике.

Позиция «на равных»

Эта техника одновременно связана и с подчеркиванием значимости партнера, и с проявлением уважения к нему. Ее неконструктивная противоположность, *позиция «над»*, всегда ведет к нагнетанию напряжения. Превосходство одного партнера по общению над другим может подчеркиваться и осуществляться по различным направлениям: превосходство по компетентности, по стажу или опытности, по профессионально-ролевым позициям и т. п.

Позиция «над» таит в себе очень большую опасность в педагогическом общении, поскольку там эта позиция неявным образом заложена изначально. Основание этой позиции в педагогическом общении связано с двумя факторами — функциональным и возрастным: учитель заведомо старше учеников и по профессии ему положено их учить. В этом смысле абсолютное равенство в общении ученика и учителя вряд ли достижимо. Однако позиция «над» зачастую реализуется в школе неадекватно подчеркнуто и сильно. Как подчеркивается многими авторами (А. А. Реан, Н. В. Самоукина и др.), в школе достаточно распространен авторитарный стиль общения педагога с учащимися, который всегда предполагает реализацию в общении именно позиции «над».

Существуют даже концепции психоаналитической ориентации, согласно которым педагогику как профессию выбирают люди с высокой личностной склонностью к позиции «над», проявлению авторитарности, с выраженным стремлением к власти. Предполагается, что педагогическая профессия позволяет таким людям реализовать отмеченные личностные тенденции в социально приемлемой и даже в социально одобряемой форме. Но не

будем спешить соглашаться с этим. Ведь очень многие выбирают педагогическую профессию явно по другим мотивам. По крайней мере, ясно, что чрезвычайно радикальные выводы и слишком глобальные обобщения всегда надо делать с осторожностью, имея для этого очень серьезные эмпирические основания. Хотя мифы не нуждаются в фактах. Особенно мифы социальные.

Условия полноценного слушания¹

Полноценное слушание требует соблюдения следующих условий.

1. Слушающий полностью сосредоточивает свое внимание на говорящем.
2. Слушающий отказывается от любых предубеждений в отношении говорящего.
3. Слушающий никогда не пользуется чужими и предвзятыми оценками.
4. Слушающий абсолютно свободен от какого бы то ни было смущения и может задавать любые вопросы.
5. Слушающий показывает говорящему, что тот услышан и смысл сказанного понят.

3.1.17. Модель овладения конфликтной ситуацией² (по Д. Г. Скотт)

1. *Являются ли эмоции причиной конфликта и препятствуют ли они его разрешению? Если да, то каковы эти эмоции?* (Техника охлаждения эмоций обеих сторон, чтобы вы могли выработать решения или соглашения.)

⊗ Раздражение?

Если да, то чье?

• *других людей?* (Техника охлаждения или рассеивания раздражения: сочувственное выслушивание, предоставление выхода гневу, утверждение чего-либо с целью смягчения отри-

¹ Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения: Практикум. — Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та; М.: Совершенство, 1997.

² Мерзлякова Е. Л. Чему и как учить учителей. Тренинг эффективного педагогического общения. — СПб.: Речь, 2007. — С. 148—149.

цательных эмоций или устранения недопонимания, которое вызывает раздражение.)

- *ваше собственное?* (Техника направления гнева по другому руслу или контроля раздражения: кратковременный выход, переключение, визуализация с целью освобождения от гнева.)

⊗ **Недоверие?**

С чьей стороны?

- *других людей?* (Техника преодоления недоверия вхождение в раппорт.)

- *вашей?* (Техника оценки обоснованности этого недоверия или открытого и продуктивного обсуждения его.)

⊗ **Страх?**

Чей?

- *других людей?* (Техника уменьшения страха.)

- *ваш собственный?* (Техника оценки обоснованности этого страха или техника открытого и продуктивного обсуждения его.)

⊗ Другие эмоции (ревность, чувство вины и т. д.)? (Техники успокоения других людей и самоуспокоения.)

2. *Каковы скрытые причины конфликта?* (Рассмотрение реальных нужд и желаний.)

3. *Вызван ли конфликт непониманием?* (Преодоление непонимания посредством улучшения общения.)

4. *Вызван ли конфликт нежеланием одной из сторон принятия на себя ответственности?* (Техника определения ответственной стороны и выработка принятия ответственности.)

5. *Какой стиль поведения в данной ситуации был бы наилучшим?* (Подбор оптимального стиля поведения.)

- Возможно ли взаимовыгодное решение? (Использование переговоров и дискуссий для выработки решения посредством компромисса или сотрудничества.)

- Стоит ли вообще этот конфликт усилий, затрачиваемых на его разрешение? (Выбор стратегии ухода и отказ от разрешения его в настоящий момент.)

6. *Какого рода альтернативы и решения возможны?* (Методы мозговой атаки, творческой визуализации. «Установление приоритетов возможностей».)

3.1.18. Технологии урегулирования конфликтов¹

Все более широкое распространение получают способы, методы и технологии урегулирования конфликтов, базирующиеся на активизации внутренних ресурсов личности участников ситуации, усилении ответственности сторон не только за прошедшую конфликтную ситуацию, но и за будущее конструктивное развитие событий, привлекающие к разрешению конфликта не только его непосредственных участников, но и значимых лиц из числа ближайшего окружения сторон. Тем самым повышается социальная и гражданская активность, ответственность общества за поведение его отдельных членов или групп.

Технология драматизации конфликта. С помощью этой технологии можно выделить и проявить реальные конфликты в среде людей, межличностный контакт которых не разрушен (случайный либо неглубокий конфликт между друзьями, родителем и ребенком и т.п.) и высока обоюдная мотивация на примирение. В основе технологии лежат:

- актуализация проблемы;
- постановка, разыгрывание ситуаций, в которых проявляется проблема;
- доигрывание различных вариантов выхода из сложившейся ситуации.

Рекомендуется трехэтапное использование данной технологии.

На первом этапе человек, недовольный сложившейся ситуацией, в присутствии оппонента исполняет его роль, отдав собственную роль кому-нибудь другому. Если он протестует против такого распределения ролей, то ему предлагают сыграть свою роль, но не с самим недовольным, а с другим актером.

На втором этапе «виновник» конфликта сам играет роль «ущемленного», воспроизведя смысл и тон ответа в диалоге с актером, который ранее изображал его самого.

На третьем этапе педагог (социальный педагог, учитель, классный руководитель, медиатор и др.) предлагает участникам

¹ Социальная педагогика: Учебник для бакалавров / Под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — М.: Юрайт, 2012. — С. 392—400.

разногласия изобразить, как именно следовало бы противоположной стороне обращаться и действовать во время конфликта. Начать можно с исполнения «недовольным» роли его оппонента, а сразу после этого дать возможность всем желающим представить собственную версию поведения одной из сторон.

Результатом драматизации конфликта обычно становится не столько разрешение разногласий, сколько коррекция взаимного поведения и взаимных ожиданий участников, а также повышение их психологической чувствительности и точности поведенческих реакций. Необходимо помнить основные принципы драматизации:

1. отказ от рассказа в пользу показа;
2. обмен ролями между партнерами по разногласию;
3. активное привлечение аудитории, причем не только для игрового воспроизведения конфликта, но и для совместного поиска адекватных форм взаимодействия в конфликтных ситуациях.

Данная технология применима к урегулированию межличностных конфликтов самого разного уровня.

Программа примирения жертвы и обидчика. Это самая распространенная сегодня технология урегулирования конфликтных ситуаций (англ. Victim-Offender Reconciliation Programs — VORP). Она предполагает организацию встречи жертвы и обидчика для обсуждения последствий конфликта и принятия решения о том, что следует предпринять для нейтрализации или устранения последствий. Такая программа проводится на условиях добровольного согласия сторон, при условии, что обидчик признает свою ответственность за случившееся и хочет (что устанавливается посредником в ходе предварительных бесед), насколько возможно, исправить ситуацию.

Примирительная встреча организуется и проводится ведущим. После ряда отдельных предварительных встреч с каждой из сторон конфликта проводится сама примирительная встреча (одна или несколько). В ходе встречи стороны последовательно имеют возможность описать произошедшее, выразить свое отношение к нему, описать свои мысли и чувства, опасения и надежды, задать второй стороне волнующие их вопросы, получить ответы, высказать пожелания относительно форм и вари-

антов компенсации ущерба и т.п. В ходе таких встреч ведущий помогает:

- 1) достичь взаимопонимания по поводу произошедшего, причин, его вызвавших, и последствий для потерпевшего;
- 2) обсудить и сформулировать порядок возмещения ущерба;
- 3) сформулировать планы по изменению конфликтной ситуации.

Соглашение о возмещении ущерба, планы изменения образа жизни и поведения участников, способствовавшего возникновению конфликтной ситуации, фиксируются в примирительном договоре.

Примирительный договор (соглашение) — это документ, составленный по результатам примирительной встречи, который содержит информацию об участниках конфликта, о признании несправедливости по отношению к потерпевшему, о прощении обидчика, о действиях обидчика по заглаживанию вреда, о человеке, который будет проверять выполнение договора, а также подписи всех участников конфликта, ведущих. Пример договора представлен ниже.

Примирительный договор (соглашение)

(пример)

« _____ » _____ 201 ____ г.

_____ с одной стороны, и
(фамилия, имя, отчество участника программы)

_____ с другой стороны,
(фамилия, имя, отчество участника программы)

в присутствии ведущих:

_____ (фамилии и инициалы ведущих)

в ходе примирительной встречи прояснили обстоятельства произошедшего:

_____ (суть проблемы)

Стороны обсудили сложившуюся ситуацию и заключили Договор о нижеследующем:

1. Оценка сложившейся ситуации (нанесенного вреда):

Выслушав друг друга, стороны признали, что имело место событие, изложенное выше, которое было несправедливым и болезненным для

(фамилия, имя, отчество)

2. Восстановление справедливости:

(фамилия, имя, отчество)

готов(а):

(суть договора)

(фамилия, имя, отчество)

готов(а):

(суть договора)

3. Дальнейшие намерения:

Стороны обещают учитывать в будущем произошедшее с ними и намереваются _____

(результаты договоренностей)

ПОДПИСИ СТОРОН:

1. Участник программы _____

Место жительства _____

Подпись _____

2. Участник программы _____

Место жительства _____

Подпись _____

3. Ведущий программы примирения _____

Подпись _____

Подобные программы обладают высокой эффективностью, которая достигается в результате:

- привлечения к активному участию в процессе примирения пострадавшего и обидчика, а также их родственников;
- создания условий для выражения чувств участников, снятия отрицательно окрашенных психологических состояний и освобождения от ролей «жертвы» и «преступника»;
- превращения столкновения между людьми в конструктивный процесс решения их проблем;
- осознания обидчиком своей ответственности за нанесенный вред.

Семейная конференция. Технология *«семейная конференция»* (англ. Family Group Conferences — FGC) основана на традиционных методах разрешения спорных ситуаций, принятых у маори, коренного населения Новой Зеландии. На определенном этапе работы с семьей социальный педагог должен собрать вместе всех людей, заинтересованных в решении той или иной семейной проблемы (например, пропуски ребенком школьных занятий), причем как членов семьи, так и представителей ее социального окружения (родственники, заинтересованные близкие и др., особенно в неполных и неблагополучных семьях). В семейном кругу без присутствия посторонних участники конференции изучают факты, обсуждают проблему, выражают свое отношение к ней и разрабатывают план ее решения с помощью собственных ресурсов. Таким образом, решение проблемы перестает зависеть от влияния специалиста социальной службы, семья сама отвечает за решения собственных проблем.

Основные этапы проведения семейной конференции:

1) представление ведущим организатором (педагогом, социальным педагогом, классным руководителем, медиатором) всех участников;

2) выступление социального педагога либо другого приглашенного специалиста, в котором семье разъясняется актуальная для рассматриваемого случая информация (юридического, психологического и т.п. характера) и предоставляется информация

о тех видах социальных услуг, которыми семья может воспользоваться для решения своей проблемы;

3) обсуждение в кругу семьи и анализ фактов произошедшего, выработка плана действий по решению проблемы. На это время приглашенные специалисты и ведущий удаляются из комнаты, ожидая окончания обсуждения в соседнем помещении;

4) представление семьей плана решения проблемы ведущему (кто, что делает и в какие сроки). Ведущий уточняет отдельные пункты на предмет их реалистичности и непричинения вреда третьим лицам.

Школьная конференция. Сторонами в конференции выступают группы людей (классы, микрогруппировки в пределах классного коллектива) или человек и группа (класс). Типичной ситуацией для проведения школьных конференций является решение вопроса об исключении ученика из учебного заведения в связи с систематическим срывом им занятий или прогулами. Такие конференции также эффективны при разрешении затяжных конфликтов между классами или между учеником и классом (например, в широко распространенных в современной школе ситуациях *буллинга* [травли] одного ребенка другим либо группой). Последовательность действий в целом повторяет логику семейной конференции.

Программы примирения в семье. Такая процедура проводится, когда взаимонепонимание членов семьи, наращивание взаимных претензий и обид, невозможность достучаться друг до друга становятся причиной кризиса. Примирение в семье направлено на разрешение внутрисемейного конфликта, разрушающего семью и выталкивающего ребенка на улицу. Подобные программы успешно проходят в тех семьях, где эмоциональные связи родителей и детей еще не совсем разрушены и они могут «достучаться!» друг до друга.

Программа примирения в семье предполагает, что родители и дети встречаются в спокойной обстановке и с помощью ведущего формулируют и выражают взаимные претензии. Порой простое выслушивание друг друга дает положительный результат и укрепляет взаимоотношения. Роль ведущего заключается в том, чтобы подготовить стороны и помочь им

ясно сформулировать имеющиеся претензии, донести их друг до друга. Ведущий поддерживает доброжелательную обстановку в ходе встречи. Когда обе стороны, рассказывая о чувствах, которые они испытали в результате конфликта (уходы из дома, недостойное поведение члена семьи и т.п.), приходят к признанию своей любви к близкому человеку, тогда возможна договоренность об изменении ситуации и их поведения в будущем.

В кризисной ситуации могут потребоваться и более глубокие формы работы, например семейная психотерапия, однако программа примирения дает возможность членам семьи сделать первый шаг к осознанию необходимости собственных усилий и изменению стратегии поведения.

Круги заботы (правосудия). Круги правосудия (англ. Sentencing Circles) берут свое начало в традициях разрешения спорных ситуаций в культуре индейцев Канады и севера США (К. Пранис и др.).

Круги заботы проводятся в случаях, когда отношения в семье фактически разрушены, в частности из-за асоциального образа жизни родителя (например, бытовое пьянство), или ситуация представляет угрозу для жизни и здоровья ребенка, и решается вопрос о его изъятии из семьи. В этих ситуациях необходимо создать некоторый эквивалент первичной социальной среды, поддерживающей ребенка. Ведущий Круга заботы инициирует серию встреч с теми, кто может оказать подростку поддержку и заботу (это могут быть родственники, учителя, сверстники, местные активисты работы с детьми, руководители кружков или секций и т.д.).

В результате таких встреч совместно разрабатывается программа реабилитации, где прописываются взаимосвязанные мероприятия по оказанию помощи ребенку. Здесь решение также принимается в результате обсуждений и лишь при достижении консенсуса (согласия всех участников), однако в отличие от семейных конференций число участников Круга заботы (правосудия) значительно больше.

Основные организационные компоненты и фазы процедуры Круга представлены в табл. 9 и 10 соответственно.

**Основные организационные компоненты
Круга заботы (правосудия)**

Компонент	Основные функции
<i>Хранитель Круга</i>	Хранители не контролируют круги, а помогают участникам сохранять их целостность. Их работа схожа с работой слуги или повивальной бабки для помощи тому, что нужно для Круга. Все в Кругу — хранители. Круги принадлежат всем, и поэтому все несут равную ответственность за сохранение их безопасности
<i>Символ слова (материальный предмет)</i>	Создает возможность для внимательного выслушивания, чтобы голос каждого участника был услышан. Предмет, используемый группой в качестве символа слова, может быть связан с местными обычаями и традициями, характером тем и проблем, которые будут обсуждаться в Круге. Уважаемый всеми символ слова может помочь превращению острых дискуссий в содержательную беседу. Он может породить духовную связь внутри Круга, а также напоминать участникам во время их выступлений о принципах и ценностях Круга
<i>Правила Круга</i>	Правила взаимодействия в Круге составляются сообща и принимаются всеми участниками
<i>Церемонии</i>	Используются вовлекающие в действие, не связанные с религией, не содержащие угроз ритуалы, которые способствуют участию людей в Круге и последующему выходу из него (например, зажжение свечи и др.). Церемонии содействуют чувству общности внутри Круга через совместную встречу для обмена мнениями, целями и стремлениями
<i>Решение, основанное на консенсусе</i>	Принятие признанного всеми решения позволяет участникам сохранять свою приверженность ему

Основные фазы процедуры Круга заботы (правосудия)

Фаза	Действия
I. Создание основ для диалога	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие. 2. Церемония открытия. 3. Раунд знакомства. 4. Достижение консенсуса по правилам круга (хранители и/или участники). 5. Раунд личных историй участников. 6. Благодарность присутствующим. 7. Объяснение цели Круга
II. Выражение потребностей и интересов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рассказ о своих чувствах. 2. Определение потребностей, интересов или общей точки зрения. 3. Подведение итогов
III. Рассмотрение возможных вариантов решения проблемы	<p>Круг работает:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) с интересами/проблемами (раунд); 2) возможными решениями (раунды); 3) возможным консенсусом по плану действий (хранители)
IV. Достижение консенсуса или чувства общности	<p>В Круге определяются:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) пункты соглашения или общей точки зрения (раунды); 2) следующие шаги (хранители)
V. Закрытие	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подведение итогов: соглашение / следующие шаги (хранители). 2. Завершающий обмен мыслями (раунд). 3. Церемония закрытия

3.2. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И СПОСОБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ, ИЛИ САМ СЕБЕ ТРЕНЕР

«Если вы просто общаетесь, вы можете получить результаты.

Но если вы общаетесь с умом, вы можете творить чудеса».

Джим Рон

(американский оратор, бизнес-тренер, автор книг по психологии личностного развития)

Игровые упражнения способствуют гармонизации внутреннего мира педагога, ослабляют его психическую напряженность, развивают внутренние психические силы, расширяют профессиональное самосознание. Они помогают учителю ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно их расценивать, управлять собой, сохраняя свое психическое здоровье и, как следствие этого, достигать успеха в профессиональной деятельности при сравнительно небольших затратах нервно-психической энергии.

Для приводимых далее игровых упражнений не нужно много времени и специальных помещений. Большинство упражнений педагог может выполнять самостоятельно в перерывах между уроками (в своем кабинете или учительской), на уроках, когда школьники работают самостоятельно, по дороге на работу или домой. Выработанная в себе привычка к психологическим действиям способствует появлению потребности в психической стабильности и внутреннем порядке.

3.2.1. Упражнения для развития способности продуктивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса

Упражнение 1. «Открытость»

Одно из условий успеха в педагогической деятельности — умение учителя правильно общаться, вступать во взаимодействие в ходе диалога, общения с классом (полилога). Часто погло-

щенный тем, чтобы правильно сформировать вопросы, учитель не следит за своим состоянием, своим поведением. Но известно, что даже самые правильные положения не будут восприняты или вызовут отрицательные эмоции, если дети почувствуют ваши высокомерие, холодность, пренебрежение, отчуждение. Ребята могут даже протестовать против ваших требований, демонстративно пренебрегать ими. Не удивляйтесь, вы не были открыты к диалогу. Вот несколько простых упражнений.

Перед вами — собеседник (ученик, коллега по работе, член семьи). Сделайте свое лицо доброжелательным, улыбнитесь, кивните собеседнику в знак того, что вы его внимательно слушаете и понимаете. «Распахните» свою душу перед человеком, с которым вы общаетесь, старайтесь психологически близко подойти к нему.

Упражнение 2. «Ритм»

Выполнять его необходимо в паре с другим учителем или дома, с одним из близких вам людей. Два человека встают лицом друг к другу и договариваются о своих ролях: один — ведущий, второй — «зеркало». Руки участников подняты на уровень груди и повернуты ладонями навстречу друг другу. Ведущий произвольно двигает руками, а играющий роль «зеркала» пытается отразить их в том же ритме. Роли несколько раз меняются.

Психологический смысл упражнения состоит в том, чтобы почувствовать внутренний «ритм» другого человека и как можно полнее отразить его. При этом думайте о том, что каждый человек (ваш ученик, коллега по работе, член вашей семьи) — индивидуальность, обладающая уникальным психологическим «ритмом», и, чтобы правильно понять человека, надо прежде всего почувствовать его энергетику, темперамент, направленность, динамику, внутреннюю экспрессию.

Упражнение 3. «Резервуар»

В беседе с учеником, учителем, родителем трудного ребенка или дома в разговоре со своим ребенком почувствуйте себя «пустой формой», резервуаром, в котором ваш собеседник «вливает», «закладывает» свои слова, состояния, мысли, чувства. Постарайтесь достигнуть внутреннего состояния «резервуара»:

вы — форма, вы не реагируете на внешнее воздействие, а только принимаете их в свое внутреннее пространство.

Трудно? Потренируйтесь перед началом беседы 2—3 раза и у вас будет легко получаться. Затем, когда вы будете уверены, что сформировали внутреннее состояние «резервуара», вступайте в диалог и постарайтесь беспристрастно и нетенденциозно отнестись к своему собеседнику. Это поможет вам лучше понять его.

Упражнение 4. «Давление»¹

Предложите одному из учителей, с которым у вас сложились хорошие взаимоотношения, поиграть в психотехническую игру «Давление». Станьте друг против друга, поднимите руки на уровне груди и слегка прикоснитесь друг к другу ладонями. Договоритесь о том, кто будет ведущим. Его задачей является слегка надавить на ладони своего партнера. Затем поменяйтесь ролями и повторите движение давления на ладони партнера по игре.

Выскажите друг другу свои впечатления. В какой ситуации вам было эмоционально комфортнее: когда вы давили или когда ваш партнер давил на ваши ладони? Возможно вы не испытали приятных минут ни в первом, ни во втором случае. Тогда попробуйте не давить друг на друга, а реализовать совместные движения обращенными друг к другу ладонями рук — так чтобы между вами возникло взаимное ощущение тепла (психоэнергетический контакт).

Почувствовали ли вы, на сколько приятнее взаимодействовать на равных, а не добиваться превосходства? Осуществление совместной деятельности в общении с коллегой дает больше положительных эмоций, нежели противостояние и борьба за то, кто первым захватит коммуникативное лидерство и реализует позицию «над». Кроме этого, не забывайте, что стремясь к психологическому давлению на партнера по общению, вы рискуете вызвать у него реакцию не подчинения, а возмущения, как в описанном выше примере. И вместо помощи он просто откажется от контакта с вами. Подумайте, что лучше?

¹ Упражнение взято из системы Н. Роджерс // Самоукина Н. В. Психологический тренинг для учителя. — 2-е изд., испр. — М.: Психотерапия, 2006. — С. 39—40.

Упражнение 5. «Модальность»

Попробуйте на минуту почувствовать себя подростком или старшеклассником. Какие слова они чаще всего слышат в школе и дома? От учителей и от родителей они слышат примерно следующее: «Ты должен хорошо учиться!», «Ты должен думать о будущем!», «Ты должен уважать старших!», «Ты должен слушаться учителей и родителей!» Почти нет обращений, построенных в модальности возможного: «Ты можешь...», «Ты имеешь право...», «Тебе интересно...».

А теперь перейдите в позицию учителя или родителя. Что они говорят о себе, обращаясь к подростку или юноше? А говорят они следующее: «Я могу тебя наказать...», «У меня есть полное право...», «Я знаю, что делать...», «Я старше и умнее...».

Что же получается в результате? Происходит отчетливо выраженное противоречие в модальности обращения к ученику. Те речевые средства, которые направлены на него, формируются в модальности *долженствования*, а то, что касается самих взрослых (учителей, родителей), — в модальности *возможного*. Ребята понимают, что они «не могут ничего», для них — одни запреты, а взрослые — «могут все», у них — полная свобода действий.

Эта очевидная несправедливость обостряет их взаимодействие со взрослыми и в ряде случаев выступает причиной конфликтов. Нельзя забывать также, что модальность *долженствования* вообще тяжело переносится человеком, ее ощущение вызывает у него тревожные, стрессовые состояния, страх оказаться несостоятельным и «не вытянуть» возложенной на него тяжелой ноши дома. Безусловно, модальность *долженствования* в обращении учителя к ученику необходимо свести к минимуму.

Давайте потренируемся!

Типичная фраза:	Как необходимо говорить:
«Ты должен хорошо учиться!»	«Я уверен, что ты можешь хорошо учиться».
«Ты должен думать о будущем!»	«Интересно, каким человеком ты хотел бы стать? Какую профессию планируешь выбрать?»

Типичная фраза:	Как необходимо говорить:
«Ты должен уважать старших!»	«Ты знаешь: уважение к старшим — это элемент общей культуры человека»
«Ты должен слушаться учителей и родителей!»	«Конечно, ты можешь иметь свое собственное мнение, но к мнению старших полезно прислушиваться»

А теперь поупражняйтесь самостоятельно!

Слева даны типичные фразы, которые учителя и родители часто говорят подросткам и юношам. Справа напишите другие фразы, в которых модальность долженствования переведите в модальность возможного при сохранении общего смысла высказывания.

«Мы в твои годы жили гораздо хуже!»	
«Ты должен ценить заботу старших»	
«Сколько можно бездельничать! Ты должен, наконец, заняться учебой!»	
«Ты постоянно срываешь мой урок! Ты должен сидеть спокойно и внимательно слушать!»	
«Кто из вас разбил стекло в классе? Ты должен говорить правду!»	
«Давай дневник, я поставлю тебе двойку! Ты должен всегда иметь с собой дневник!»	

Упражнение 6. «Остановите монолог, организуйте диалог»

Сцена из жизни одной из московских школ, которую наблюдала Н. В. Самоукина и привела в качестве примера в своей книге. Молодая учительница решила провести классный час со своими ребятами, желая реализовать идеи педагогики сотрудничества. В течение урока она многократно повторяла фразы: «Давайте вместе подумаем...», «Давайте сделаем сообща...», «Что вам интересно?» При этом, однако, она говорила без пауз, ведя непрерывный монолог и не давая возможности учащимся под-

держивать беседу: ответить на задаваемые вопросы, рассказать о своих интересах. По существу, ориентируясь на новую форму общения с классом, учительница смогла реализовать ее только на словах, поведение осталось прежним: она беспрерывно говорила, а класс — молчал.

Многие конфликты между учителями и учащимися начинаются с «бессловесности» последних, с отсутствия условий для их участия в равноправном диалоге. Энергия и активность подростков и юношей, которая могла быть задействована во взаимодействиях с учителем, становится невостребованной и в какие-то моменты прорывается наружу. «Вулкан» бушующих чувств, мыслей и эмоций неожиданно начинает действовать: ученик вступает в пререкания на уроке в классе, показывает упрямство, непослушание, негативизм. Он хочет быть субъектом общения, но поскольку условий для общения не создано, он сам захватывает «коммуникативный плацдарм» как умеет: грубит, отказывается подчиниться, нарушает дисциплину.

Как организовать культурный диалог с учащимися? чтобы между вами и школьниками возникло диалоговое взаимодействие, выполняйте следующие условия:

1. Если вы задаете вопрос, то подождите, когда ваш собеседник ответит на него.

2. Если вы высказываете свою точку зрения, то поощряйте ученика в том, чтобы он высказал к ней свое отношение.

3. Если вы не согласны, формулируйте аргументы и поощряйте поиск таковых самим учеником.

4. Делайте паузы во время беседы. Не разрешайте себе захватывать все «коммуникативное пространство».

5. Чаще смотрите в лицо школьнику, своему собеседнику.

7. Чаще повторяйте фразы: «Как ты сам думаешь?», «Мне интересно твое мнение», «Почему ты молчишь?», «Ты не согласен со мной? Почему?», «Докажи, что я не прав!»

Упражнение 7. «Активное слушание»

Предлагается оценить 9 техник ведения беседы с точки зрения того, насколько они способствуют пониманию партнёра. Эти 9 техник группируются по трём разделам: способствующие

пониманию партнёра, не способствующие пониманию партнёра и нейтральные. Техники предъявляются в случайной последовательности.

Оцените по 7-балльной шкале (-3, -2, -1, 0, 1, 2, 3), где оценка «-3» означает, что техника совершенно не способствует пониманию партнёра, а оценка «+3» — наиболее способствует.

1. В беседе мы сопровождаем высказывания партнёра репликами вроде: «Глупости ты говоришь», «Ты, я вижу, в этом вопросе ничего не понимаешь», «Я бы мог вам это объяснить, но боюсь вы не поймёте» и т.п. (негативная оценка).

2. Мы сопровождаем речь партнёра высказываниями типа: «Да...», «Угу...».

3. Мы дословно повторяем высказывания партнёра. При этом можно начать с вводной фразы: «Как я понял вас...», «По вашему мнению...», «Ты считаешь...» и т.д.

4. В ходе беседы мы вставляем высказывания типа: «Пора приступить к предмету разговора...», «Мы несколько отвлеклись от темы...», «Давайте вернёмся к цели нашего разговора...» и т.д.

5. Мы воспроизводим высказывания партнёра в обобщённом, сокращённом виде, кратко формулируя самое существенное в его словах. Начать можно с вводной фразы: «Вашими основными идеями, как я понял, являются...» или «Другими словами, ты считаешь, что...» и т.д.

6. Мы пытаемся вывести логическое следствие из высказывания партнёра или выдвинуть предположение относительно причин высказывания. Вводной фразой может быть: «Если исходить из того, что вы сказали, то выходит, что...», «Вы так считаете, видимо, потому что...».

7. Мы пытаемся найти у партнёра понимание только тех проблем, которые волнуют нас самих.

8. Мы задаем партнеру вопрос за вопросом, явно стараясь разузнать что-то, но не объясняем своих целей.

9. Мы не принимаем во внимание того, что говорит партнер, пренебрегая его высказываниями.

Проанализируйте полученные результаты, как отмеченные Вами «+» и «-» номера соотносятся с приведенными ниже техниками.

Следующий этап упражнения — экспериментирование с техниками активного слушания: повторением, перефразированием и интерпретацией.

Техники ведения беседы, **НЕ** способствующие пониманию партнёра:

1. **Негативная оценка** — в беседе мы сопровождаем высказывания партнёра репликами вроде: «Глупости ты говоришь», «Ты, я вижу, в этом вопросе ничего не понимаешь», «Я бы мог вам это объяснить, но боюсь вы не поймёте» и т.п.

2. **Игнорирование** — мы не принимаем во внимание того, что говорит партнер, пренебрегаем его высказываниями.

3. **Эгоцентризм** — мы пытаемся найти у партнера понимание только тех проблем, которые волнуют нас самих.

Промежуточные техники

4. **Выспрашивание** — мы задаем партнеру вопрос за вопросом, явно стараясь разузнать что-то, но не объясняя ему своих целей.

5. **Замечание о ходе беседы** — в ходе беседы мы вставляем высказывания типа: «Пора приступить к предмету разговора...», «Мы несколько отвлеклись от темы...», «Давайте вернёмся к цели нашего разговора...» и т.д.

6. **Поддакивание** — мы сопровождаем речь партнёра высказываниями типа: «Да...», «Угу...».

Техники ведения беседы, **способствующие пониманию партнера**

7. **Вербализация, ступень А — проговаривание.** Мы дословно повторяем высказывания партнёра. При этом можно начать с вводной фразы: «Как я понял вас...», «По вашему мнению...», «Ты считаешь...» и т.п.

8. **Вербализация, ступень Б — перефразирование.** Мы воспроизводим высказывания партнёра в обобщённом, сокращённом виде, кратко формулируя самое существенное в его словах. Начать можно с вводной фразы: «Вашими основными идеями, как я понял, являются...» или «Другими словами, ты считаешь, что...» и др.

9. **Вербализация, ступень В — интерпретация и развитие идеи.** Мы пытаемся вывести логическое следствие из высказывания партнёра или выдвинуть предположение относительно

причин высказывания. Вводной фразой может быть: «Если исходить из того, что вы сказали, то выходит, что...», «Вы так считаете, видимо, потому что...».

Упражнение 8. «Как слово наше отзовется?»

Словом можно убить,
Словом можно спасти,
Словом можно полки
За собой повести.
Словом можно предать,
И продать, и купить.
Слово можно
В разящий свинец перелить.

В. Шефнер

Притча о влиянии слова на людей

На улице сидел слепой человек. У его ног лежала шляпа для милостыни, а рядом была табличка с надписью: «Я слепой человек, помогите, пожалуйста».

Мимо него проходило много людей, но мало кто останавливался, чтобы бросить ему хоть пару монет.

И вот к нему подошел один мужчина. Он положил в шляпу деньги, потом взял табличку и что-то на ней дописал.

После этого каждый, кто проходил мимо слепого человека, не мог остаться равнодушным. Кто-то бросал монеты, кто-то просто останавливался, чтобы сказать пару добрых слов.

Слепой был очень удивлён таким переменам.

И вот настал вечер, и мимо него снова проходил тот самый мужчина, который был утром. Слепой узнал его по шагам.

- Что ты написал мне на табличке? — крикнул ему слепой.
- Правду! — ответил мужчина. — Просто другими словами. Он улыбнулся и ушёл.

Надпись на табличке была такой: «Сейчас на улице весна, а я не могу её видеть».

Проанализируйте, как формулировка высказывания влияет на отношение к говорящему. Приведите примеры из своего жизненного и педагогического опыта.

Упражнение 9. «Я-высказывания, ты-высказывания»

Все наши предложения, содержащие местоимения, можно разделить на две группы: «Ты-высказывания» и «Я-высказывания».

«Ты-высказывание» — это способ сообщения кому-либо информации о нем самом, его поведении, личностных качествах, при котором создается впечатление вашей правоты и неправоты другого человека. Обычно люди, при возникновении какой-либо проблемы, предпочитают использовать «Ты-высказывания», высказывая обвинения в адрес противника.

«Я-высказывания» — это способ сообщения кому-либо информации о ваших собственных нуждах, чувствах или оценках без оскорбления или осуждения того, к кому обращено высказывание.

Обращаясь к собеседнику в форме «Я-высказываний», вы обсуждаете поступок человека и выражаете свои чувства по этому поводу, а не критикуете его личность. Очевидно, что в данном случае у вас гораздо больше шансов быть услышанным и выше вероятность конструктивного решения.

Алгоритм «я-высказывания»

1. Объективно описать события, ситуацию без экспрессии, вызывающей напряжение («Когда я вижу, что...», «Когда это происходит...»).
2. Описать свою эмоциональную реакцию, точно назвать свое чувство в этой ситуации («Я чувствую...», «Я огорчаюсь...», «Я не знаю, как реагировать...»).
3. Объяснить причины этого чувства и высказать свои пожелания («Потому что я не люблю...», «Мне бы хотелось...»).
4. Представить как можно больше альтернативных вариантов («Возможно, тебе стоит поступить так...», «В следующий раз сделай...»).
5. Дать дополнительную информацию партнеру относительно проблемы (объяснение).

Формула

Ситуация + Я-чувство + Объяснение

А теперь давайте разрешим несколько ситуаций на практике.

«Ты-высказывание»	«Я-высказывание»
Ты никогда меня не слушаешь!	Когда я вижу, что ты не слушаешь меня, мне неприятно, ведь я говорю достаточно важные вещи. Пожалуйста, будь внимательнее к тому, что я говорю.
Что ты все время разговариваешь параллельно со мной?	Мне сложно говорить, когда кто-то еще разговаривает одновременно со мной. Если у тебя есть вопрос — задай его. Возможно, если ты внимательно послушаешь меня, то потом у тебя возникнет меньше вопросов.
Вечно ты хамишь!	Когда ты некорректно разговариваешь со мной, я раздражаюсь и не хочу больше с тобой общаться. На мой взгляд, ты можешь быть более уважительным по отношению ко мне. В свою очередь постараюсь быть более терпимой.
Ты всегда ужасно себя ведешь!	В данной ситуации ты вел себя некрасиво. Меня обижает такое поведение. Ты умеешь быть другим, поэтому, пожалуйста, в следующий раз будь более сдержан.
Ты всегда без спросу берешь журнал со стола!	Когда с моего стола без спросу берут вещи, в частности журнал, мне неприятно. Возможно, я хочу с ним поработать в ближайшее время. Поэтому я не против, чтобы ты брал журнал, но предварительно спроси меня, можно ли это сделать.

Вряд ли в случае «ты-высказываний» проблема будет решена, по крайней мере, мирным путем. Скорее всего, все закончится взаимными обвинениями и обидами, а также выяснением отношений.

Упражнение 10. «Сильные стороны моего имени»

Запишите на листе бумаги вариант своего имени, который Вы считаете наиболее приемлемым для общения в кругу коллег, а затем «расшифруйте» имя, восприняв его как аббревиатуру, называя при этом присущие себе характеристики. Если Вы

называли себя по имени отчеству, то достаточно «расшифровать» только имя.

Например: ИРИНА.

И — искренняя,
Р — решительная,
И — инициативная,
Н — независимая,
А — альтруистка.

Проанализируйте, как Вы подбирали слова для «расшифровки» своего имени, как поступали в случае, если к букве подходило несколько черт характера, особенностей личности, названия которых начинаются с одинаковой буквы.

Упражнение 11. «Как расположить к себе человека. 7 принципов»

1. Ведение Диалога

Это золотая середина, нашего общения. Как часто бывает так, что мы скатываемся в крайности? Либо постоянно говорим сами, не давая сказать собеседнику и не вовлекая его в разговор, либо отмалчиваемся как мышки, делая вид, что не притворяемся, продолжая притворяться, что нам интересно... Поэтому все коротко и ясно — вести нужно диалог. Вовлекать людей в общение.

Диалог — это то, что создается двумя людьми, а не одним. Общение увлекать должно обоих.

2. Не Нужно Спорить

Каждый хочет показать себя умным и красивым, в каждой ситуации, в этом-то и есть главная проблема. Потому что ум и красота — это не то, что можно показать, напротив, это то, что невозможно скрыть! Поэтому гораздо проще расслабиться и перестать играть другие роли, стать естественным, таким, какой есть, а естественность очень подкупает и привлекает.

Более того, если хочешь быстро закончить отношения с человеком — начни с ним спорить. Спор разрушает доверие.

3. Уважай Точку Зрения Собеседника

Как говорится — «Есть только одно правильное мнение — мое!» Но, к счастью, или, к сожалению, все мы индивидуальны, и у

всех своя реальность и свое видение жизни. Поэтому нет правильных и неправильных точек зрения. Но зато есть способность предполагать к себе людей — а это значит, уметь ставить себя на место другого человека, и «смотреть» его глазами. Когда ты умеешь уважать и принимать точку зрения другого человека, можешь быть уверен, он тебя будет считать лучшим другом и собеседником.

4. Слушать и Слышать

Многие говорят, что слушают людей, но не всегда слышат, что они говорят. Действительно, мы можем слышать слова, которые говорит человек, но можем совершенно «не видеть», что за ними стоит, что по-настоящему человек имеет в виду. Для этого необходимо включать все свои чувства и «чувствовать» человека, волну, на которой идет общение. Слушать и слышать — важные навыки расположения к себе людей. Можете даже попрактиковаться, когда человек начинает говорить на интересную ему тему, вы замолкаете, и просто слушаете. Когда он закончит он вам может сказать «С тобой так интересно было общаться!» Не верите? — проверьте.

5. Не Перебивать

Бывало ли так, что Вы говорили о чем-то важном или интересном, а Вас вдруг перебили. Помимо того, что Вы могли забыть, куда вели свою мысль, еще и негативное впечатление сложилось о том человеке, кто Вас перебил. Он таким поступком просто обесценил то, что для Вас было важно сказать. Поэтому не нужно поступать так же. Будьте терпимей, и не перебивайте.

6. Искренне Интересоваться Человеком

Как расположить к себе человека, если нет интереса? Если не интересен человек, с которым мы общаемся — то зачем тогда общаться? Зачем делать то, что не нравится? И люди тоже чувствуют интерес в свою сторону, искренен он или это фальшь. Подумай, что может быть интересного в данном конкретном человеке, и наверняка ты найдешь целую кучу всего. Люди раскрываются постепенно.

7. Compliments

Кто не любит, когда его хвалят? Конечно, всем это нравится. Почему бы тогда этим не пользоваться, но опять же, искренне

и естественно. Это не должно переходить в крайность в виде подлизывания. Если что-то по-настоящему в человеке «зацепило» — то классно будет это озвучить, причем не для того чтобы услышать «Спасибо», а просто прокомментировать, как бы, между делом. Дает хороший эффект. Это может быть как внутренние черты, так и внешние, так и поведение. Все что угодно.

Попробуйте применить каждый из приведенных выше способов, которые призваны помочь расположить к себе человека, в общении с коллегами (или друзьями). Выделите, какие из них Вы можете применить без затруднений, а в применении каких придется потренироваться.

3.2.2. Упражнения для релаксации и ролевой децентрации учителя¹

За 3—5 минут, потраченных на психотехнические упражнения, учитель может снять усталость, стабилизироваться, почувствовать уверенность в себе. Как рабочий, который после трудового дня в горячем цеху принимает душ, так к учитель, выполняя в школе и после работы специальные психотехнические упражнения, прибегает к методу «психологического душа», очищающего его психику.

Упражнение 12. «Мышечная броня»

Вы только что закончили урок, собрали тетради, положили их аккуратной стопкой на столе в своем кабинете. К вам подходит один из учащихся и начинает объяснять, почему он забыл тетрадь дома. Вы снова «надеваете» роль учителя, строго сдвигаете брови и ...

Остановитесь! Урок закончился, ситуация принципиально изменилась. На уроке вы занимались обучением, а сейчас начина-

¹ Большинство упражнений взяты из: Самоукина Н.В. «Игры, в которые играют...»: Психологический практикум. — Дубна: Издательский центр «Феникс», 1997; Самоукина, Н. В. Психологический тренинг для учителя. — 2-е изд., испр. — М.: Психотерапия, 2006. Указания на упражнения, взятые из других источников, выделены отдельно.

ете общение. Вам необходимо сменить позицию: из позиции «над» перейти в позицию «наравне», эта позиция — более мягкая и эмоционально насыщенная, нежели первая. Поэтому для ее реализации необходимо «освободить» собственные эмоции. Как это сделать?

Известно, что на физическом уровне существуют мышечные механизмы, блокирующие эмоциональную активность человека. Описаны семь кругов «мышечной брони», пересекающей тело и подавляющей проявление непосредственных эмоций: *на уровне глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота и таза*. При реализации доминирующей позиции «над» энергия обычно сконцентрирована в верхней части тела: напрягаются глаза («пристальный взгляд»), сжимается рот («твердые губы»), одеваются «панцирем» шея и грудь. На уровне талии течение энергии блокируется мышечным напряжением. Для того чтобы сменить позицию, в первую очередь необходимо ослабить напряжение глаз, рта, шеи и груди. Предлагаем для этого несколько простых упражнений.

Дыхание

Перед беседой с учеником глубоко вдохните. При выдохе резким движением в воображении как бы «сорвите» напряженную маску со своего лица: «погасите» глаза, расслабьте губы, освободите шею и грудь. Представьте, что через выдох вы снимаете с себя схватывающие ваше тело мышечные «кольца» и отбрасываете их — с глаз, губ, шеи и груди. Освободились? Теперь начинайте беседу со школьником!

Постарайтесь выяснить, по какой причине он забыл тетрадь, не будьте излишне строги и директивны, ваша жесткость вызовет в подростке или старшекласснике либо страх (а значит, стремление вывернуться, солгать), либо протест (грубость, агрессию). Поинтересуйтесь, что происходит в семье учащегося, что ему помешало взять с собой тетрадь в школу. Проявите доверие к словам своего воспитанника, подбодрите его участием. Направьте собственную активность не на властное доминирование, а на установление психологического контакта в ходе диалога.

Массирование

Возможно, вам подойдет другой способ снятия напряжения и перехода в позицию «наравне». Перед началом беседы с уче-

ником дотроньтесь кончиками пальцев до своих глаз, проведите ладонями по лицу от лба к подбородку, как бы снимая старую маску. Этот жест, на который у вас уйдет 1—1,5 секунды, станет для вас границей, до которой вы находились в позиции «над», но после которой вы перешли в позицию «наравне» и начали выполнять другую роль. Произошло ролевое перевоплощение: на уроке вы были учителем, а сейчас, перед началом разговора вы становитесь собеседником.

Упражнение 13. «Внутренний луч»

Упражнение выполняется индивидуально: помогает снять утомление, обрести внутреннюю стабильность.

Для того чтобы выполнять упражнение, надо принять удобную позу, сидя или стоя в зависимости от того, где оно будет выполняться (в учительской, на уроке, в транспорте).

Представьте, что внутри Вашей головы, в верхней ее части, возникает светлый луч, который медленно и последовательно движется сверху вниз и медленно, постепенно освещает лицо, шею, плечи, руки теплым, ровным и расслабляющим светом. По мере движения луча разглаживаются морщины, исчезает напряжение в области затылка, ослабляется складка на лбу, опадают брови, «охлаждаются» глаза, ослабляются зажимы в углах губ, опускаются плечи, освобождаются шея и грудь. Внутренний луч как бы формирует новую внешность спокойного, освобожденного человека, удовлетворенного собой и своей жизнью, профессией и учениками.

Выполните упражнение несколько раз — сверху вниз.

Выполняя упражнение, вы получите удовольствие, даже наслаждение. Заканчивайте упражнение словами: «Я стал новым человеком! Я стал молодым и сильным, спокойным и стабильным! Я все буду делать хорошо!»

Упражнение 14. «Пресс»¹

Игровое упражнение выполняется индивидуально. Нейтрализует и подавляет отрицательные эмоции гнева, раздражения,

¹ Упражнение **НЕ** рекомендуется людям, страдающим сердечно-сосудистыми заболеваниями.

повышенной тревожности, агрессии. Упражнение советуем делать перед работой в «трудном» классе, разговором с «трудным» учеником или его родителями, перед любой психологически напряженной ситуацией, требующей внутреннего самообладания и уверенности в себе. Упражнение лучше всего выполнить сразу же после того, как вы почувствуете психологическую напряженность. Если же по тем или иным причинам этот момент пропущен, то разбушевавшаяся эмоциональная «стихия» может все смести на своем пути, не дать возможности контролировать себя. В результате происходит то, что мы видим так часто: «сбрасывается» отрицательно заряженная энергия на воспитанника или коллегу по работе. Наиболее часто «заземление» отрицательной энергии, к сожалению, происходит в семье учителя, где он ослабляет внутренний контроль после работы.

Суть упражнения состоит в следующем. Учитель представляет внутри себя, на уровне груди, мощный пресс, который движется сверху вниз, подавляя возникающие отрицательные эмоции и связанное с ними отчетливого ощущения физической тяжести внутреннего пресса, подавляющего и как бы выталкивающего вниз нежелательные отрицательные эмоции и энергию, которую она с собой несет.

Упражнение 15. «Дерево»¹

Любое напряженное психологическое состояние характеризуется суженностью сознания и сверх-концентрацией человека на своих переживаниях.

Ощутимое ослабление внутренней напряженности достигается в том случае, если человек сумел произвести действие **децентрации**: «снял» центр ситуации с себя и перенес его на какой-либо предмет или внешние обстоятельства. Децентрация позволяет перенести, «выбросить» отрицательное состояние во внешнюю среду и тем самым избавиться от него.

Существует несколько форм децентрации. Ролевая децентрация связана с перевоплощением человека, мысленным

¹ Упражнение взято из американской системы Натали Роджерс и адаптировано Н. В. Самоукиной для педагогической деятельности.

включением в другую ситуацию. Используется педагогическая рефлексия, учитель старается посмотреть на себя «со стороны», проанализировать ситуацию глазами внешнего наблюдателя, применить «психическое зеркало». Коммуникативная децентрация осуществляется в диалоге с переменной коммуникативных позиций.

Упражнение «Дерево» развивает внутренние средства ролевой децентрации.

Упражнение выполняется индивидуально. Оно вырабатывает внутреннюю стабильность, создает баланс нервно-психических процессов, освобождая от травмирующей ситуации.

По дороге домой, в транспорте, представляйте себя деревом (каким вам нравится, с каким легче всего себя отождествить). Детально проигрывайте в сознании образ этого дерева: его мощный и гибкий ствол, переплетающиеся ветки, колышущуюся на ветру листву, открытость кроны навстречу солнечным лучам и влаге дождя, циркуляцию питательных соков по стволу, корни, прочно вросшие в землю. Важно почувствовать питательные соки, которые корни вытягивают из земли. Земля — это символ жизни, корни — это символ стабильности, связи человека с реальностью.

Упражнение 16. «Книга»

Упражнение также вырабатывает внутренние средства ролевой децентрации и выполняется индивидуально (на уроке, в учительской). Представьте себя книгой, лежащей на столе (либо любым предметом, находящимся в данный момент в поле зрения). Сконструируйте в сознании внутреннее «самочувствие» книги — ее покой, положение на столе, защищающую от внешних воздействий обложку, сложенные страницы. Кроме этого, важно увидеть «глазами книги» окружающую комнату и внешне расположенные предметы: карандаши, ручки, бумагу, тетради, стул, книжный шкаф, стены, окно, потолок и т.п. Выполняйте упражнение 3—4 минуты. Вы почувствуете, как спадает внутреннее напряжение, и вы перейдете в «мир иных измерений», можно сказать, в видимый «параллельный мир» с реальным существованием предметов по своим законам. Восприятие

«иных миров» и внутреннее «включение» в один из них дает учителю возможность понимать множественность, многогранность любой жизненной и профессиональной ситуации, временно «выключаться» из собственных травмирующих обстоятельств и относиться к ним как к относительно реальным, одним из многих разных форм жизни.

Таким же образом можно организовать психологическое «путешествие» внутрь висящей на стене картины или фотографии, проиграть вымышленный сюжет ситуации.

Упражнение 17. «Мария Ивановна»

Упражнение развивает внутренние средства ролевой децентрации.

Выполняется индивидуально, в течение 10—15 минут.

Представьте себе ваш неприятный разговор, например, с завучем. Условно назовем ее Марией Ивановной, позволившей себе неучтивый тон в разговоре с вами и несправедливые замечания. Закончился рабочий день и по дороге домой вы еще раз вспоминаете неприятную беседу и чувство обиды захлестывает вас. Это вредно для вашей психики: на фоне психологической усталости после рабочего дня развивается психическое напряжение. Вы пытаетесь забыть обиду, но вам это не удается.

Попробуйте пойти от противного. Вместо того чтобы насильственным образом вычеркнуть Марию Ивановну из своей памяти, попытайтесь, наоборот, максимально приблизить ее. Попробуйте по дороге домой сыграть роль Марии Ивановны. Подражайте ее походке, минере себя вести, проигрывайте ее размышления, ее семейную ситуацию, наконец, ее отношение к разговору с вами. Через несколько минут такой игры вы почувствуете облегчение, спадет напряжение. Изменится ваше отношение к конфликту, к Марии Ивановне, вы увидите в ней много позитивного, того, что не замечали раньше. По сути дела, вы включитесь в ситуацию Марии Ивановны и сможете ее понять. Последствия такой игры обнаружат себя на другой день, когда вы придете на работу. Мария Ивановна с удивлением почувствует, что вы доброжелательны и спокойны, и сама, вероятно, станет стремиться уладить конфликт.

Упражнение 18. «Как снять усталость»

Известно, что учитель чаще использует методы педагогического манипулирования, когда он устал или когда у него плохое настроение. Энергетический потенциал педагога истощается, и как следствие этого, он прибегает к формальным средствам воздействия, не требующими большой личной и эмоциональной самоотдачи.

Поэтому для того чтобы уменьшить опасность применения средств педагогического манипулирования, учителю необходимо своевременно «сбрасывать» психическую усталость и поднимать свое настроение. Чтобы знать, как это сделать, необходимо изучить самого себя.

Возьмите лист бумаги и разделите его пополам вертикальной чертой. Слева напишите те занятия, которые помогают вам хорошо отдохнуть, справа — те, которые способствуют улучшению вашего настроения.

Написали? Теперь подумайте, как бы вы могли перестроить свой распорядок дня или недели, чтобы в свободное время можно было успеть заняться приятным для вас делом. Такие занятия желательно планировать совместно с семьей, детьми.

Американский психолог М. Аргайл называет следующие занятия, которые приносят людям хорошее настроение и способствует полноценному душевному отдыху: пребывание в кругу друзей, откровенная и открытая беседа, выражение своей любви и принятие любви другого человека, занятия спортом, прослушивание хорошей музыки, общение с детьми, приобретение новых друзей, ощущение себя «душою компании», ведение оживленной беседы, хороший сон, возможность дышать свежим воздухом, посещение церкви и чувство присутствия бога в жизни, уверенность в благополучии семьи и друзей, осознание возможности оказать помощь другим людям¹.

Какие из этих занятий вы могли бы выбрать для себя?

Могли бы вы назвать занятия, которых нет в списке М. Аргайла, но которые приносят вам положительные эмоции?

¹ См.: Аргайл М. Психология счастья. — М: Прогресс, 1990. — С. 286—290.

3.2.3. Упражнения для развития педагогической интуиции

Упражнение 19. «Фотография»

Возьмите в руки фотографию незнакомого человека, например, в журнале или газете. Вглядитесь в его лицо. Обратите внимание на его позу, одежду. Постарайтесь определить его характер, настроение, род занятий, стиль жизни. Придумайте биографию этого человека. Как вы полагаете, могли бы вы быть с ним в дружеских отношениях? Если нет, то какие отношения могли бы сложиться между вами? Могли бы вы, например, быть коллегами по работе? Если бы этот человек был учителем, какой бы школьный предмет он преподавал? Имел ли бы он авторитет среди учащихся? Что еще вы можете сказать об этом человеке?

Упражнение 20. «Попутчик»

В метро или автобусе мельком посмотрите на своего соседа. Незаметно окиньте взглядом его лицо, одежду, позу. Подумайте, кем работает этот человек, какой у него характер, как он живет. Попробуйте определить его возраст. Постарайтесь почувствовать его настроение.

Конечно, не следует навязчиво смотреть на человека, едущего рядом с вами в транспорте. Отрабатывайте у себя способность по одному взгляду определять индивидуально-психологические особенности людей. Через какое-то время вы обнаружите, что для того чтобы понять другого человека, необязательно долго смотреть на него или продолжительное время разговаривать с ним. Первое интуитивное ощущение может быть самым верным. Важно только научиться доверять этому начальному ощущению и не искажать его последующими интеллектуальными интерпретациями.

Упражнение 21. «Телевизор»

Когда по телевидению демонстрируют спектакль или телефильм, выключите звук, а изображение оставьте на экране. Попробуйте определить, о чем говорят люди, какие у них цели и мотивы, кто из них атакует, а кто — защищается, кто — лидирует, а кто — подчиняется.

Вглядитесь в лица говорящих, обратите внимание на их жесты и позы. Не включая звук, скажите вслух то, ЧТО говорит первый собеседник и что отвечает ему второй. воспроизведите предполагаемый текст разговора.

Через 5—7 минут включите звук: правильно ли вы определили предмет беседы? Если вы ошиблись, то в чем и почему?

В эту игру вы можете поиграть дома вместе с членами семьи (детьми, супругом/супругой). Учтите, что бывает весьма полезно сопоставить различные версии. Какая из них оказалась ближе к тому, что говорится на телеэкране? Почему? В ходе игры можно даже учредить приз «за лучшую интуицию». Играйте!

Упражнение 22. «Первая фраза»

Вы идете по школьному коридору. Навстречу вам движется знакомая учительница, коллега по работе. Подойдя друг к другу, вы останавливаетесь, чтобы переброситься двумя-тремя фразами. Такая мимолетная беседа может пройти для вас почти незаметно, в ходе разговора вы останетесь как бы «внутри себя», реально переживая только свои собственные состояния и настроения.

Но если вы начали работать над собой и хотите стать человеком тонким и чувствительным, то приближаясь к учительнице, постарайтесь настроиться на разговор с ней. Внимательно посмотрите на ее лицо, походку, почувствуйте ритмику ее движения. Выйдите за границы своего «Я» и приготовьтесь понять «Я» другого человека. Пусть ваша первая фраза будет максимально соответствовать душевному состоянию вашей собеседницы.

Например, вы скажете: «Ты прекрасно выглядишь! Как тебе это удастся?» — эта фраза будет уместна в том случае, если ваша партнерша по общению пребывает в хорошем расположении духа. Вы можете начать беседу и так: «Ты куда-то спешишь? Как у тебя дела?» Возможно также, что вы увидите расстроенное лицо вашей собеседницы. Тогда ваша первая фраза будет следующей: «Что-то случилось? Тебе нужна моя помощь?»

Упражнение 23. «Голос по телефону»

Переговоры по телефону стали настолько привычными, что мы перестали замечать их ситуационную и коммуникативную

сложность. Имеется в виду то обстоятельство, что в ходе телефонного разговора вы не видите лица своего собеседника и вынуждены поддерживать разговор, ориентируясь в основном на звук его голоса. Такие его параметры, как динамика, интонации, темп, наличие междометий и длиннот, ритм дыхания, помогают вам в какой-то степени почувствовать настроение человека и поддерживать беседу. Но в целом, вы частично все же выключены из контекста ситуации и во многом двигаетесь «на ощупь», «вслепую».

Как правильно построить телефонный разговор и в то же время развить у себя интуицию? Рекомендации заключаются в следующем. Уже по первым словам, сказанным вам по телефону, постарайтесь определить характер предстоящего разговора и цели вашего абонента: вас будут просить о чем-то, сообщать важную информацию, благодарить, выражать симпатию или демонстрировать агрессию и негативизм.

Поддерживая разговор, представляйте лицо вашего собеседника, мысленным взором окиньте обстановку, в которой он находится. Если вы разговариваете с незнакомым человеком, посредством своего воображения «нарисуйте его портрет».

Такие психотехнические действия помогут вам правильно построить беседу, а также развить и укрепить в себе такие качества, как интуиция, коммуникабельность, эмпатия.

Упражнение 24. «Прозвище»

Не секрет, что почти каждому учителю ребята придумывают прозвища. Например, учительница истории часто «историчка», а преподавательница математики — «математичка». Существуют также прозвища, отражающие характер учителя и стиль его общения со школьниками: добрый, справедливый учитель — «Старик Хоттабыч», несправедливый — «Карабас-Барабас», учитель по фамилии Хайлов, старый и ворчливый — «Хайлуша», милая молодая учительница физики, Александра Николаевна — «Шурочка».

Не сердитесь на прозвища, которые придумывают ваши воспитанники, а сами поупражняйтесь в этом довольно сложном искусстве. Например, какое прозвище вы могли бы придумать самому отъявленному нарушителю дисциплины в вашем классе? А теперь — самому тихому и безответному ученику? Далее —

самому активному, смелому, подвижному? Наконец — самой красивой и женственной девочке?

Игра полезна тем, что кроме развлечения и отдыха она помогает глубже понять и почувствовать индивидуальность каждого вашего воспитанника.

Упражнение 25. «Барабан — скрипка»

Представьте, что все люди могут быть подразделены на две большие группы — «барабаны» и «скрипки». «Барабаны» — это те, кто обладают устойчивой психикой, спокойствием, медленно понимают и медленно отвечают, это так называемые «толстокожие» люди. Они как барабаны: для того чтобы получить их реакцию, необходимо весьма сильное воздействие. «Скрипки» — это те, которые характеризуются высокой чувствительностью, эмоциональностью, быстротой реакции. Они, соответственно, как скрипки: достаточно только затронуть струны их души, как возникает ответ.

«Барабаны» — это выносливые люди, и хотя звуки, которые они издают, несколько грубоватого звучания, но трудолюбия и упорства им не занимать. «Скрипки» — это люди тонкого склада, воздействие большой силы может вызвать у них шоковое состояние, а на нежное, ласковое прикосновение они отвечают красивым гармоничным звуком.

Игра заключается в следующем. Возьмите список своего класса и каждого из своих воспитанников отнесите в одну группу («барабанов»), либо — в другую («скрипок»).

Продумайте, как следует общаться с «барабанами» и «скрипками»? Чего вы можете от них ожидать?

К какой группе вы могли бы отнести самого себя?

3.2.4. Упражнения для преодоления педагогического манипулирования

Упражнение 26. «Откровенность против манипулирования»

Согласитесь, что общаясь со своими учениками, большую часть времени вы остаетесь закрытыми от них, как бы «за кадром». Вы мало рассказываете о себе как о человеке,

о своих переживаниях, своем отношении к людям, значимым ситуациям, — словом, вы мало откровенны с ними.

Например, вы вызвали к доске школьника, и он не смог ответить домашнее задание. Что вы говорите? А не говорите ли вы примерно следующее: «Ну, Иванов, ты опять не выучил! Садись, два!» ?

А теперь давайте подумаем, что необходимо учителю сказать в данной ситуации, если он стремится быть откровенным и открытым человеком и хочет избежать педагогического манипулирования? В этом случае он говорит: «Знаешь, Сережа, я уверен, что ты можешь хорошо учиться. Ты способный парень! Когда ты плохо готовишься к уроку и плохо отвечаешь, я всегда это переживаю. Я был бы рад, если бы ты смог исправить свою двойку!»

Сравним эти две фразы. Первая является выражением воздействия-манипуляции: прослушивание — оценка. Учитель лично закрыт, он не присутствует как человек. В словах педагога не выявлено его отношение к учащемуся и к тому положению, в которое он попал.

Анализ второй фразы показывает, что учитель выражает свое личное отношение: «Я переживаю...», «Я был бы рад...». Психологический механизм второго высказывания учителя состоит в демонстрации равноправной позиции учителя: его откровенность направлена к ученику как человеку, как к равноправному партнеру по коммуникативному взаимодействию.

Продолжим нашу игру. Как дальше учитель построит свое реальное общение с учеником? После урока он попросит Сережу Иванова остаться и побеседует с ним. И начнет он свою беседу примерно так: «Когда я учился и школе, у меня несколько раз получалось так, что я не успевал подготовить домашнее задание. В первый раз, например, мы придумали с ребятами интересную игру во дворе и играли в нее целый день. Домой я пришел уже поздно вечером и не успел выучить заданный урок. А наутро меня вызвали к доске...». Дальше учитель рассказывает, как он пытался ответить, как получил «двойку», как потом переживал свою неудачу.

После такого начала беседы перейдите к обсуждению того, что помешало вашему ученику выучить дома домашнее задание. Проанализируйте эту ситуацию и предложите меры по ее устранению.

В ходе такого разговора вы сможете не только побеседовать с учеником «на равных», но и показать ему, что невыученный урок бывает в жизни каждого нормального школьника, и в вашей жизни он также был, важно только вовремя наверстать упущенное.

Вспомните, какие еще проблемные ситуации в вашей педагогической деятельности вы могли бы разрешить при помощи откровенной беседы с воспитанником? Попробуйте на практике преодолеть привычку к педагогическому манипулированию и быть в школе «меньше учителем — больше человеком».

Упражнение 27. «Иванов, Петров, Сидоров»

Учитель, использующий средства педагогического манипулирования, обычно называет своих учеников только по фамилии. Такое формальное общение «сверху вниз» подчеркивает деловой, административный стиль воздействия; и напротив, учитель, стремящийся к реальному общению с ребятами, как правило, называет их по именам. Причем, чем чаще он произносит имя своего ученика в беседе с ним, тем прочнее организуется психологический контакт между ними.

Манипулирующий учитель часто называет своего ученика в третьем лице в его присутствии. Например: «Вы только послушайте, что он говорит!?» Ученик стоит рядом и слышит, что о нем говорят, как об отсутствующем человеке. Можете себе представить, какое человеческое унижение он при этом испытывает?

Прогрессивный учитель никогда не позволит себе такого вольного обращения с учеником. Он скажет: «Валера, ну что же ты говоришь!?» Вы поняли разницу в этих двух фразах?

Упражнение 28. «Шутка против манипулирования»

Одна из типичных ситуаций в вашем классе: вы проводите один из последних уроков. Ребята утомлены, многие сидят с отсутствующим взглядом. В какой-то момент вы чувствуете, что вас никто не слушает, никто не проявляет интерес к тому, что вы говорите. Кто-то вертится, кто-то разговаривает с соседом.

Раньше бы вы строго сказали: «Давайте будем внимательными! Повтори, Катя, что я сказала?» (вызываете одну из учениц). В некоторых классах можно услышать и такое. «Что это за безобразие!? Ты — давай сюда дневник, а ты вон из класса!»

Если мы стремимся по-новому ощутить себя в профессии и по-новому работать, начали новую жизнь, то что же нужно делать в такой ситуации в нашей новой жизни и новой профессии?

Сделайте следующее. Подбодрите школьников, «встряхните» и развеселите класс. Подняв настроение ребят какой-либо шуткой, ироничным замечанием или коротким юмористическим рассказом, вы не только поднимете рабочий тонус класса, но и сами хорошо отдохнете. Попробуйте!

Упражнение 29. «Психологический контакт»

Педагогическое манипулирование становится невозможным, если учитель стремится иметь психологический контакт с классом, с отдельными учащимися. Предлагаем вам образ, который поможет вам в организации такого контакта с вашими воспитанниками.

Когда вы разговариваете со школьником, представьте, ЧТО между вами протянулась невидимая нить — от ваших глаз к его глазам, от вашей души к его душе. Говорите так, чтобы не порвать эту нить, держите ее и балансируйте на ней.

Общаясь с классом, натягивайте эту психологическую нить между собой и ребятами, отслеживайте ее: в какой-то момент беседы она ослабевает, затем снова напрягается. Помните, эта нить — ваш взаимный психологический контакт с вашими учениками.

Упражнение 30. «Искаженная информация»

В наших разговорах часто «исчезает» часть информации, так как мы считаем, будто хорошо понимаем, что именно каждый из нас имеет в виду, о чем он думает, когда говорит ту или иную фразу. Мы знаем этого человека хорошо, тема разговора знакома... И только сталкиваясь с тем, что важная часть информации упущена либо искажена, мы понимаем, что общение было недостаточно продуктивным. Следующее упражнение поможет

вам научиться быстро обнаруживать в беседе моменты, чреватые потерей важных деталей сообщения собеседника, предотвращать непонимание, а также конфликты, связанные с неполнотой, неточной или искаженной информацией.

Упражнение на обнаружение и корректировку законченности фраз собеседника.

а) Слушая собеседника, обратите внимание на встречающиеся нарушения полноты и определенности информации.

б) Если такое нарушение найдено, поставьте вопрос для проверки и уточнения информации.

Используйте следующие вопросы: Кто? Который? Что? Как? Каким образом? Сколько? Более? Меньше? Чем кто? Чем что? Все? Никто? Что случится в противном случае? Что делает это возможным? Что случится, если мы сделаем это?

Несколько полезных советов для полноценного слушания:

Не говорите о себе.

Не меняйте темы.

Не советуйте, не ставьте диагнозы, не занимайтесь критикой, поощрениями, заверениями.

Не думайте наперед, что вам сказать.

Не игнорируйте и не отрицайте чувств других людей.

Следите за их чувствами не только по тому, что они говорят, но и по тому, как они это говорят. Обращайте внимание на такие немые проявления чувств, как слезы на глазах, неконтролируемые движения и т. д.

Не притворяйтесь, что понимаете чувства собеседников, если это не так.

Спрашивайте об их нуждах, заботах, тревогах и трудностях. Задавайте вопросы, которые способствуют большей искренности. Например: «Как вы на все это смотрите?»

Покажите им, что вы понимаете их. Перескажите своими словами то, что вы воспринимаете как главное в их словах: «Правильно ли я понял, что вы хотите...?», «Ты считаешь, что не можешь готовиться к этому предмету, потому что не веришь в возможность получения хорошей оценки?» или «Тебя действительно это раздражает больше всего?»

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, мы рассмотрели вопрос о коммуникативной компетентности учителя, понимая ее как:

способность учителя продуктивно применять речевые и ИКТ средства для решения коммуникативных задач в образовательной деятельности;

- владение учителем способами поиска и сбора, обработки и анализа, организации и интерпретации информации;
- готовность учителя слушать собеседника и вести диалог, признать, что существуют различные точки зрения, и каждый имеет право на свою точку зрения;
- знание учителем сущности и владение им способами конструктивного решения педагогических конфликтов;
- умение учителя и его способность договариваться и распределять роли в совместной деятельности и т.д.

В условиях реализации требований ФГОС ОО коммуникативная компетентность учителя предполагает владение им необходимыми знаниями, умениями и способностью формировать и развивать у обучающихся коммуникативные УУД (коммуникативную компетентность учеников).

Коммуникативная компетентность является предметом формирования, более того — самоформирования и саморазвития учителем в практической деятельности соответствующих знаний, умений и способностей. Формирование и развитие коммуникативной компетентности является продуктивным, если учитель основывается на рефлексии своей деятельности. Использованию рефлексии может помочь диагностика особенностей личности и профессиональной деятельности учителя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акелькина Н. И. Педагогический салон как форма проведения педагогического совета. [Электронный ресурс]. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2015/02/16/pedagogicheskiy-salon-kak-forma-provedeniya>.
2. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. — М: Прогресс, 1990.
3. Батаршев А. В. Современные теории личности: Краткий очерк. — М.: ТЦ Сфера, 2003.
4. Беглова Т. В., Битянова М.Р., Меркулова Т. В., Теплицкая А. Г. Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования: Научно-методическое пособие / Науч. ред. М. Р. Битянова. — Самара: Издательский дом «Федоров», 2017.
5. Безруких М. М. Родитель и учитель: Как понять друг друга и помочь ребенку. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — М.: Прогресс, 1988.
7. Букаева А.А., Магзумова А. Т. Использование социальных сетей в образовательном процессе // Инновации в науке: Сб. ст. по матер. XLII междунар. науч.-практ. конф. № 2(39). — Новосибирск: СибАК, 2015.
8. Вачков И. В. Методика преподавания психологии: Учебное пособие / И. В. Вачков. — М.: Ось-89, 2008.
9. Грачев Г. Манипулирование личностью: Организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г. Грачев, И. Мельник. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.philosophy.ru/iphras/library/manipul.html>
10. Гребенкин Е. В. Школьная конфликтология для педагогов и родителей / Е. В. Гребенкин. — Ростов н/Д: Феникс, 2013.
11. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения: Практикум / Т. Г. Григорьева. — Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та; М.: Совершенство, 1997.
12. Давыдов В.В. и др. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М.: Педагогика, 1978.

13. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / Ж. Делор. — Издательство ЮНЕСКО, 1996. [Электронный ресурс] — URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

14. Долгоаршинных Н.В., Семенова И. И. Аттестация педагогических работников. Экспертиза профессиональной деятельности в условиях сокращения избыточной отчетности: Методическое пособие. — М.: УЦ «Перспектива», 2019.

15. Заширинская О. В. Семья и ребенок с трудностями в обучении / О. В. Заширинская. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010.

16. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М.: МПСИ, 2005.

17. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. — Изд. 2, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2003.

18. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 5 мая. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

19. Зимняя И. А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING / И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова // Высшее образование сегодня. — 2007. — № 11. — С. 22-27.

20. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2004.

21. Ильина С.П., Казанцев А. И. Возможности социальных сетей в организации взаимодействия педагога и учащихся. [Электронный ресурс] — URL: <http://izron.ru/articles/pedagogika-i-psikhologiya-tendentsii-i-perspektivy-razvitiya-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezh/seksiya-1-obshchaya-pedagogika-istoriya-pedagogiki-i-obrazovaniya-spetsialnost-13-00-01/vozmozhnosti-sotsialnykh-setey-v-organizatsii-vzaimodeystviya-pedagoga-i-uchashchikhsya/>

22. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя /

А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2011.

23. Калашникова Л. В. Модели коммуникативной личности // Введение в языкознание. Курс лекций. [Электронный ресурс]. — URL: <https://librolife.ru/g4292795>

24. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. — М., 1987.

25. Калинин А. А. Педагогические салоны: возрожденное наследие. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.ini21.ru/arhiv/1-09/89.php>

26. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012.

27. Коломинский Я.Л., Плескачева Н.М., Заяц И.И., Митрахович О. А. Психология педагогического взаимодействия: Учебное пособие / Под ред. Я. Л. Коломинского. — СПб.: Речь, 2007. — 240 с.

28. Кондаков А. М. Школа XXI века. Образование 4.0. [Электронный ресурс] — URL: <http://docplayer.ru/34084838-Shkola-xxi-veka-obrazovanie-4-0.html>

29. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: Практическое руководство / Под общей редакцией Л. М. Карнозовой. — Издание 2-е, доработанное. — М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. — 306 с.

30. Концепция модерации Единой образовательной сети «система «Школьный портал». [Электронный ресурс]. — URL: <https://school.mosreg.ru/agreements/moderationpolicy>

31. Крысько В. Г. Социальная психология: Учебник для вузов / В. Г. Крысько. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2006.

32. Кузнецова А.А., Ткачев В. Н. Критерии коммуникативной компетентности преподавателей высшей школы в условиях электронной образовательной среды // Коллекция гуманитарных исследований. — 2017. — № 5(8). — URL: <http://j-chr.com/> (дата обращения: 20.05.2019).

33. Куксо Е. Н. Десять эффективных способов улучшения качества преподавания в школе. — М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016.

34. Куксо Е. Н. Миссия выполнима: как повысить качество образования в школе. — М.: Издательские решения, 2016. — 124 с.

35. Куницына В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб.: Питер, 2001.

36. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., Нальчик, 1996.

37. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. — М., 1975.

38. Лукша П., Лукша К., Варламова Д., Судаков Д., Песков Д., Корицин Д. Атлас новых профессий. Вторая редакция. — М.: Бизнес-школа «Сколково»; Агентство стратегических инициатив, 2015.

39. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. — М.: ТЦ Сфера, 2004.

40. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993.

41. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996.

42. Международные практики для преобразования преподавания в XXI веке (из опыта реализации проекта «Совершенствование качества преподавания в РТ»). — Казань: Управление образования г. Казани, 2016. — 108 с.

43. Мель Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа Я в ситуации социального перелома // Вопросы психологии. — 1995. — № 5. — С. 61-68.

44. Мерзлякова Е. Л. Чему и как учить учителей. Тренинг эффективного педагогического общения / Е. Л. Мерзлякова. — СПб.: Речь, 2007.

45. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М.: Флинта, 1998.

46. Млодик И. Ю. Школа и как в ней выжить: взгляд гуманистического психолога / И. Ю. Млодик. — 2-е изд. — М.: Генезис, 2011. — (Родительская библиотека).

47. Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009.
48. Мони́на Г. Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс. — СПб.: Речь, 2007.
49. Морозов А. В. Социальная психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / А. В. Морозов. — М.: Академический проект, 2008.
50. Начало учебного года на 5+: Пособие для учителей от экспертов Фоксфорда. — URL: posobie.foxford.ru
51. Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста. Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июля 2017 г. № 703. — URL: <http://base.garant.ru/71741920/#ixzz4qeEHkiH>
52. Организация форсайт-сессий как условие проведения профориентационной работы / Авторы-сост.: Ушакова М.А., Гуляева Л.И. – Нижний Тагил: ГАОУ ДПО НТФ ИРО, 2016.
53. Панкратов В. Н. Эффективное общение: Правила игры: Практическое руководство / В. Н. Панкратов — М.: Психотерапия, 2007. — (Психология успеха).
54. Педагогическая психология: Методики и тесты / Авторы-составители М В. Демиденко, А. И. Ключева. — Самара: Бахрах-М, 2004.
55. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И. Ю. Кулагиной. — М.: ТЦ Сфера, 2008.
56. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л. А. Регущ, А. В. Орловой — СПб.: Питер, 2011.
57. Педагогическая психология: Учебно-методическое пособие / Автор-составитель Ф. Г. Степанов. — Орехово-Зуево: МГОИ, 2012.
58. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
59. Пономаренко Л. П. Основы психологии для старшеклассников: Пособие для педагога: В 2ч. Ч.2. Психология общения: 11 кл. / Л. П. Пономаренко, Р. В. Белоусова. — М.: ВЛАДОС, 2001.

60. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: ТЦ «Сфера», 1997.

61. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. [Электронный ресурс]. — URL: // www.consultant.ru

62. Психолого-педагогическое сопровождение ГИА как образовательный проект: Методическое пособие для педагогов и администрации средних общеобразовательных организаций / Авторы-составители: Ф. Г. Степанов, Л. С. Козенкова. — М.: Прометей, 2019.

63. Развитие профессиональной компетентности педагогов: программы и конспекты занятий с педагогами / Авт.-сост. М. И. Чумакова, З. В. Смирнова. — 2-е изд. — Волгоград: Учитель, 2014.

64. Реан А. А. Психология личности / А. А. Реан. — СПб.: Питер, 2013.

65. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. — М.: Педагогика, 1991.

66. Самоукина Н. В. Психологический тренинг для учителя / Н. В. Самоукина. — 2-е изд., испр. — М.: Психотерапия, 2006.

67. Самоукина Н.В. «Игры, в которые играют...»: Психологический практикум / Н. В. Самоукина. — Дубна: Издательский центр «Феникс», 1997.

68. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2000.

69. Смелкова З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. — М.: Флинта: Наука, 1999.

70. Смирнова Е.О., Гударева О. В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. — 2004. — № 1. — С. 91–103.

71. Смирнова Е. О. Детская игра сегодня. [Электронный ресурс]. — URL: http://www.youtube.com/watch?v=0pEB_83vJT8

72. Степанов Ф. Г. Манипулирование в педагогическом общении: сущность, причины, следствия / Экология человеческих отношений: Методическое пособие. — Орехово-Зуево: МГОПИ, 2010 (2011). — С. 57-64.

73. Степанов Ф. Г. Учитель — ученик: социально-психологическая природа учебных отношений // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: педагогика и психология. — 2012. — № 1. — С. 71-74.

74. Социальная педагогика: Учебник для бакалавров / Под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — М.: Юрайт, 2012.

75. Струговец Н. П. Педагогические сообщества. Салон творческого общения — форма работы методического объединения. [Электронный ресурс]. — URL: // www.kiruo.ru/education/pedsoob/newmo/

76. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т., Т.3 / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль, А. И. Сухомлинская. — М.: Педагогика, 1981.

77. Третьякова В. С., Игнатенко А. А. Коммуникативные компетенции педагога в контексте компетентного подхода к профессиональному образованию // Вестник Московского государственного областного университета, 2010. — № 3. — С. 20-26. [Электронный ресурс]. — URL: <http://docplayer.ru/48628975-Kommunikativnye-kompetencii-pedagoga-v-kontekste-kompetentnostnogo-podhoda-k-professionalnomu-obrazovaniyu.html>

78. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — 6-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2018.

79. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — 7-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2018.

80. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Утвержден Приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 г. № 413 (ред. от 29.06.2017). [Электронный ресурс]. — URL: // www.consultant.ru

81. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Посо-

бие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011.

82. Цуканова Е. В. Психологические особенности затрудненного общения в условиях совместной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1980.

83. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? — М.: Знание, 1985.

84. Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. — М., 1992.

85. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. — Томск: Пеленг, 1993.

86. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. — Томск: Пеленг, 1996.

87. Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 68-81.

88. Школьная служба восстановительной медиации (примирения). Система подготовки медиаторов. 5-9 классы: Практические занятия, тренинговые задания / Авт.-сост. О. А. Уварова. — Волгоград: Учитель, 2015.

89. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Э. Шостром. — М.: Дубль-В, 1994.

90. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978.

91. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989.

92. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М.: Международная педагогическая академия, 1995.

93. Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? — М.: Просвещение, 2014. — 175 с.

94. https://psy1september.ru/view_article.php?ID=200902111

95. http://psihu.net/tests/diag_psy/motiv/emotional_orientation_o_the_individual/

96. <http://psihu.net/library/file1702>.

97. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
98. <http://www.medical-enc.ru/20/filogenez.shtml>.
99. https://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200902111
100. <http://poiskslov.com/word/>
101. <http://tolkslovar.ru/k4313.html>.
102. <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=654>.
103. <http://vsetesti.ru/330/>
104. <http://www.chitalnya.ru/encyclopedia/a/antiteza.php>.
105. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/279281>.
106. <https://www.sites.google.com/site/singaporetechnique/home/educational-structure>.
107. http://www.vekzdorovia.ru/stories/chto_takoe_akmeologiya/; <http://samopoznanie.ru/schools/akmeologiya/>
108. <http://www.press-service.ru/terms/144/>
109. <https://psycabi.net/testy/609-test-na-rigidnost-metodika-dagnostiki-rigidnosti>.
110. <https://vocabulary.ru/termin/obschenie-faticheskoe.html>
111. <http://vocabulary.ru/dictionary/976/word/frustracionaja-tolerantnost>.
112. <https://habr.com/ru/post/147670/>
113. <http://www.lms-school.ru/index>.
114. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1022014>.
115. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/217830>.
116. <http://vocabulary.ru/dictionary/17/word/afektivnyi>.
117. <https://pandia.ru/text/80/256/98577.php>.
118. <https://school.mosreg.ru/agreements/moderationpolicy>.
119. <http://psi.webzone.ru/st/119500.htm>.
120. <https://ru.wiktionary.org/wiki/релевантный>.
121. <https://ru.wiktionary.org/wiki/relevant#Английский>.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Учебно-методическое пособие

Издание 2-е, переработанное и дополненное

Авторы составители:
Фёдор Георгиевич Степанов
Ольга Эверьяновна Щукина

Под редакцией
Ф. Г. Степанова

Публикуется в авторской редакции
Дизайн обложки *Вершинина И.А.*
Компьютерная верстка *Вершинина И.А.*

Издательство «Прометей»
119002, г. Москва, ул. Арбат, д. 51, стр. 1
Тел./факс: +7 (495) 730-70-69
E-mail: info@prometej.su

Подписано в печать 17.07.2019
Формат 60×84/16. Объем 20,75 п.л.
Тираж 500 экз. Заказ № 936

ISBN 978-5-907166-75-2



9 785907 166752