

Департамент образования города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Самарский филиал

Е. Ю. СЫСОВА

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

Учебное пособие

Самара
2018

УДК 37.015.3
ББК 88.4
С95

Печатается по решению
ученого совета СФ ГАОУ ВО МГПУ

Рецензент:

Наумова Елена Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент

Сысоева Е. Ю.

С95 Актуальные проблемы педагогического общения:
учебное пособие / Е. Ю. Сысоева. – Самара: СФ ГАОУ
ВО МГПУ, 2018. – 112 с.

ISBN 978-5-9908011-8-9

Учебное пособие является практическим руководством по совершенствованию коммуникативной культуры педагога. Рассматриваются основные трудности педагога в современной образовательной ситуации, гуманистические основания педагогической деятельности, профессиональная позиция педагога, этические требования к коммуникативной деятельности педагога, феномен авторитета в педагогической деятельности, закономерности и специфика педагогического общения, свойства имиджа педагога, конфликты и способы их преодоления.

Пособие адресовано педагогам всех типов образовательных учреждений, аспирантам и студентам педагогических специальностей, а также самому широкому кругу читателей.

УДК 37.015.3
ББК 88.4

ISBN 978-5-9908011-8-9

© СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2018
© Е. Ю. Сысоева, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Педагог в современной социальной ситуации: проблемы и трудности	6
Ценности, смыслы, позиция педагога	24
Педагогическая этика	44
Авторитет педагога	59
Культура педагогического общения	65
Имидж педагога	80
Педагогические конфликты	96
Заключение	108
Приложение	109

ВВЕДЕНИЕ

Ориентация современного образования на ценности экстравертированной культуры, жизнеспособность, материальный успех и карьерный рост личности очевидны. На современном этапе развития образования наблюдается последовательное отступление от гуманистических ценностей образования в пользу технократических. Превращающееся в сферу услуг образование направляет свои ресурсы не на развитие гармоничной, нравственной личности, а на формирование успешного на рынке труда человека, ориентированного прежде всего на достижение личного благосостояния. Одно из противоречий современной школы заключается в том, что она готовит растущего человека к жизни в мире, о котором сама не имеет четкого представления.

Между тем потребность в формировании гармонично развитой личности учащегося в равновесии самости и социальности не теряет своей актуальности и предполагает в том числе и совершенствование коммуникативной культуры педагога, ее смыслового, ценностного, технологического компонентов. Педагогическая наука находится в поиске способов воспитания личности посредством образа и «для образа» культурного человека. Однако далеко не все педагоги осознают, что мир культуры, который они проецируют на обучаемых, – это ценности, порожденные всеми народами во все времена, воспитание «для образа» и субъективно ценностная культура педагога – воспитание «посредством образа», то есть культура общения, поведения и деятельности педагога.

Педагогическая деятельность, как ни один другой вид человеческой деятельности, связана с общей культурой человека, выполняющая функции культурного наследования, социализации личности, управления процессами ее становления и развития. Специфика целенаправленности педагогической деятельности заключается в ориентации на «созидание человека в человеке». Педагог, как источник и ретранслятор духовного опыта личности, является образцом активности, определенных жизненных, смысловых, профессиональных позиций и отношений.

Одной из главных сущностных характеристик педагогической деятельности является понимание педагогом того, что он имеет дело с высшей ценностью – личностью, которая является субъек-

том собственной деятельности по саморазвитию, самосовершенствованию, самообучению; без обращения к ее внутренним силам, потребностям педагогический процесс не может быть эффективным. Педагогическая деятельность одновременно является предметно-специализированной и человековедческой, поэтому ее важнейшей функцией является обеспечение духовного уровня жизнедеятельности, предполагающей личностно-смысловое, ценностное отношение ко всему, что окружает формирующегося человека. Специфика профессионального педагогического образования в том, что педагог вынужден «раздваиваться», его усилия направляются не только на понимания предметного содержания, но и на способы развертывания этого содержания, поэтому особую важность приобретает коммуникативная и этическая компетентность педагога.

В данном пособии рассматриваются различные аспекты коммуникативной и этической культуры педагога, анализируются педагогические позиции, ценности и смыслы педагогической деятельности, принципы педагогической морали, феномен авторитета педагога, рассматриваются вопросы успешного взаимодействия педагога с учащимся, барьеры, препятствующие продуктивному общению, конфликты и способы их разрешения. Педагогическая деятельность носит публичный характер, поэтому в пособии особое место занимают проблемы имиджевой культуры педагога.

Данное пособие содержит в себе элементы педагогической рефлексии, что означает реальную возможность для читателя, поняв и приняв некоторые идеи и позиции, тем самым обучиться новым видам поведения.

ПЕДАГОГ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ

Каждое время имеет, в сущности, ту школу, которую оно заслуживает... Школа – это, скорее всего, симптом, показатель нашего внутреннего «я»... Оставаясь такими, каковы есть, мы не можем воспитывать, не вправе; и так как воспитывать все-таки нужно... то вопрос о великой реформе нас самих принудительно встает перед нами.

В. В. Розанов

Современная образовательная ситуация противоречива и неоднозначна, ее ориентированность на прагматизм и ценности рыночной экономики (жизнеспособность, материальный успех и карьерный рост) ведет к последовательному отступлению от гуманистических императивов образования и воспитания личности.

Противоречивость современного образовательного пространства можно обозначить следующим образом: образование должно быть узкоспециальным, ибо «нельзя объять необъятное», и должно быть широким, так как узкий специалист плохо переучивается, трудно ориентируется в межпредметных связях, ему трудно найти общий язык со специалистами других профилей при решении общей задачи; образование должно быть добровольным, так именно в этом случае оно максимально эффективно, и образование должно быть обязательным, так как некомпетентность стала социально опасной. Лекции-монологи учителя как основной способ подачи информации устарели, не отвечают требованиям динамично развивающегося мира, в массовом порядке исчезает мотивация учащихся к учению в школе и интерес педагогов к своей работе.

Сегодня мы наблюдаем десакрализацию роли и значения учительской профессии в целом. Большинство учителей не видят особых социальных перспектив в профессии педагога, престиж педагогической профессии невысокий, статус учительства как профессиональной группы падает.

Потребность общества в быстром изменении системы образования приводит к тому, что в процессе внедрения новых образовательных стандартов, инновационных технологий, введения ЕГЭ пе-

дагоги сталкиваются с немалым числом конфликтов, которые им приходится разрешать. Освоение инновационных технологий требует от педагога (особенно на первых порах) усиленной «эксплуатации» памяти, внимания, восприятия, предъявляет повышенные требования к мышлению, возникает ситуация психического напряжения. Учителя находятся в состоянии хронического внутреннего конфликта, обусловленного стремлением соответствовать высокому уровню социальных ожиданий окружающих (в том числе и собственных) и выраженным напряжением и перенапряжением физических и психических сил, необходимых для выполнения своих обязанностей в соответствии с социальным идеалом.

В этих условиях современному педагогу чрезвычайно сложно, но необходимо сохранить психологическое здоровье, багаж оптимизма, направлять свои усилия на постоянное совершенствование общей, педагогической и коммуникативной культуры. Педагогический процесс является двусторонним, и его успех и эффективность во многом определяется характером взаимодействия обучающего и обучаемого. Результатом взаимодействия является формирование определенных педагогических отношений, и особенно важно сформировать позитивный стиль отношений между педагогом и учащимися.

Умение конструктивно общаться, эмоциональная зрелость и степень уверенности педагога в себе и в собственном профессиональном выборе являются важными факторами, определяющими позитивный стиль взаимодействиями с учащимися. Поведение уверенного в себе педагога отличается большей спонтанностью, инициативой, эмпатией, оно не располагает к конфликтам, не отличается эмоциональной холодностью и скованностью. Такие педагоги придерживаются демократического стиля педагогического общения, реально понимают свое «я», оптимистичны, взвешенно оценивают собственные действия, самокритичны и эмоционально стабильны.

Вместе с тем названные психологические характеристики являются дефицитными в профессиональном поведении современных педагогов. Наряду с противоречивостью образовательной ситуации, существуют объективные трудности самой педагогической деятельности, которая отличается организационной сложностью, эмоциональной и интеллектуальной насыщенностью. По ме-

ре увеличения стажа работы и возраста педагогов, увеличения профессиональной нагрузки неизбежно происходит «накопление» усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения и поведенческие срывы.

Изначально профессия педагога содержит в себе риски, влияющие на здоровье. Эмоциональное напряжение, возникающее в процессе оценочной мотивационной деятельности, связанной с выбором альтернатив, направлений организации новых видов работы в соответствии с доминирующей потребностью учебного процесса, гораздо выше, чем в любой другой эмоционально-интеллектуальной профессии, например актерской, режиссерской и т. д. [3].

Одной из главных проблем профессионального труда педагога является *поддержание психологического здоровья*. Педагоги как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями психологического здоровья, которое снижается по мере увеличения стажа работы. Специалистами установлено, что спустя пятнадцать-двадцать лет педагогической деятельности у учителя развивается истощение нервной системы, нарастает невротичность, психологическое изнеможение, эмоциональное выгорание. Объясняется это и спецификой педагогического труда, содержащего факторы риска для здоровья, и дефицитом у педагога специальных знаний, позволяющих ему управлять своими эмоциональными процессами. Особенности интеллектуального труда педагога (одновременное наблюдение за несколькими изменяющимися во времени производственными процессами, осмыслением деятельности учащихся, восприятие и переработка разнообразной и многочисленной информации, острый дефицит времени для переработки этой информации, необходимость сохранять интенсивность напряжения внимания, памяти и мышления) находятся в тесной связи с эмоциями (чувство повышенной ответственности за принимаемое решение, переходящее в эмоциональное напряжение или стресс) и не допускают стереотипов. Кроме того, сложная модель деятельности педагога и процесс обучения почти всегда содержит в себе многообразные мотивы, тем самым повышается уровень суммарной мотивации риска ответственности, новизны, достижения целей, снятия конфликтной ситуации, часто сопутствующей педагогической деятельности.

Еще в начале XX века крупный отечественный психолог, философ и педагог М. М. Рубинштейн писал: «Прежде всего, крайне необходимо, срочно необходимо устранить колоссальную перегруженность учителя, так как она несет с собой не только истощение и упадок, но и уничтожает возможность учиться и работать над собой, без чего педагогу нельзя быть» [4, с. 163].

Напряженные ситуации в педагогической деятельности повсеместны, это и ситуации взаимодействия учителя с учащимися на уроке (нарушение дисциплины и правил поведения, непредвиденные конфликтные ситуации, игнорирование требований учителя и т. д.), и ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией школы (резкие расхождения во мнениях, непродуманность нововведений в школе, чрезмерный контроль за учебно-воспитательной работой и т. д.), и ситуации взаимодействия учителя с родителями учащихся (расхождения в оценке ученика учителем и родителями, невнимание со стороны родителей к процессу воспитания). В работе Э. Тюттенман и К. Панч в качестве дистрессоров определены пять факторов школьной среды (недостаточная оборудованность учебных помещений, частота нарушений дисциплины со стороны учеников, общая перегрузка, работа во внеурочное время, завышенные социальные ожидания) и четыре социально-профессиональных фактора (уровень переживаемого учителем влияния и независимости, переживаемый уровень компетентности и достижений, поддержка со стороны коллег и начальства, признание со стороны учеников, коллег и начальства). В целом, более половины учителей, как отмечают исследователи (В. С. Собкин, П. С. Писарский, Ю. О. Коюмиец), испытывают в течение недели негативные состояния, связанные с коммуникативной перегрузкой. При этом фиксация негативных состояний, связанных с коммуникативной перегрузкой в конце рабочей недели, зависит от возраста учителей, а также от их эмоционального состояния. Головные боли, упадок сил особенно проявляются в работе с подростками 12–14 лет.

Следствием напряженных ситуаций педагогической деятельности является напряженное поведение педагога, которое проявляется в грубости, несдержанности, окриках и оскорблениях учеников, в пессимистическом умонастроении, цинизме, редуцировании работоспособности. Агрессивная реакция учителя противоречит пе-

дагогической этике, целесообразности поведения, резко ухудшает его положительный имидж и репутацию, зачастую является причиной прогрессирующей невротизации школьников.

Кроме того, было высказано предположение, что фактором, опосредующим «выгорание», является не только коммуникативная нагрузка (интенсивность, продолжительность и когнитивная сложность служебного общения), но и более низкое материальное вознаграждение, а также связанная с этим неудовлетворенность качеством жизни: переживание социальной несправедливости, незащищенность, потеря социальной престижности и ролевого статуса.

Синдром «выгорания» относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой набор негативных психологических переживаний, возникающих вследствие ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью, ответственностью. Выгорание является ответной реакцией на продолжительные стрессы профессионального общения. В соответствии с моделью Маслач и Джексон выгорание включает в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений.

Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе, как раньше. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы.

Деперсонализация представляет собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к ученикам. Контакты становятся формальными и обезличенными. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдержанном раздражении, которое со временем вырывается наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

Редукция персональных достижений обнаруживается в виде снижения чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, уменьшением ценности своей деятельности, негативном самовосприятии в профессиональном плане. Замечая за собой негативные чувства или проявления, человек обвиняет себя, за счет чего снижается как его профессиональная, так и личная самооцен-

ка, появляется чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе.

К. Маслач определила факторы, от которых зависит развитие синдрома выгорания: индивидуальный предел возможностей «эмоционального я» противостоять истощению; внутренний психологический опыт, включающий чувства, установки, мотивы, ожидания; негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистресс, дискомфорт, дисфункции и их негативные последствия.

В последнее время исследователи все больше стали связывать синдром «выгорания» с психосоматическим самочувствием, соотнося его с состоянием предболезни. В таком состоянии у человека резко уменьшается мотивационный потенциал. Так, при монотонности жизни, психическом пресыщении, утомлении исчезает желание выполнять работу, к которой вначале имелся положительный мотив. Но особенно сильно и длительно на уровень мотивационного потенциала влияет состояние депрессии, возникающее у здоровых людей и обуславливающее чувство беспомощности перед лицом жизненных трудностей, неуверенность в своих возможностях, сочетающихся с чувством бесперспективности. Уровень потребностей, влечений резко снижается, что приводит к пассивному поведению, безынициативности.

Быстрота возникновения «выгорания» зависит от личностных особенностей. Необщительные, застенчивые, эмоционально неустойчивые, импульсивные и нетерпеливые, не вполне самодостаточные, с высокой эмпатией и реактивностью более склонны к развитию «выгорания». Е. П. Ильин отмечает, что наибольшее число «выгоревших» наблюдается среди учителей средних школ: 71 % учителей имеют высокое эмоциональное истощение и у 64 % из них – мотивационно-установочное «выгорание» (редукция личных достижений).

Вопрос о гигиене педагогического труда остается одним из самых острых в практике педагогической жизни. Нельзя не согласиться с мнением М. М. Рубинштейна о том, что «как бы ни был стоек учитель, но постоянное общение с детьми, с упрощенной или еще недостаточно усложнившейся и окрепшей психикой, постоянное стремление популяризировать, сделать проще, понятнее и т. д. – все это в конечном счете за годы работы не может не ос-

тавлиять своей печати на личности самого педагога, обогащая его педагогическим опытом, но в то же время упрощая его собственный облик, если он не принимает соответствующих мер. Так и создается тот налет примитива и ограниченности, как и догматизма и авторитарности, с которым приходится очень часто встречаться в среде учителей. С точки зрения культуры данного человека, это, несомненно, некоторая дегенерация, как жертва росту новых юных людей» [4, с. 137].

Таким образом, вопрос о сохранении психологического здоровья педагога является в современных условиях наиболее актуальным. Понятие «здоровье индивидуума» не является в науке точно детерминированным, что связано с большой широтой индивидуальных колебаний важнейших показателей жизнедеятельности организма, а также с множеством факторов, влияющих на его здоровье. Раскрытие содержания критериев и выявление состава психологического здоровья предлагают видные специалисты (Б. С. Братусь, И. Н. Гурвич, Б. Д. Карвасарский, В. Е. Каган, Ю. П. Лисицын и др.). О. Н. Кузнецов и В. Н. Лебедев называют признаки, которые могут рассматриваться в качестве критериев психологического здоровья: способность адекватного восприятия окружающей среды и осознанного совершения поступков, целеустремленность, работоспособность, активность, полноценность семейной жизни.

Социальными критериями психологического здоровья личности являются следующие: способность человека реагировать на другого человека как равного себе (одна из самых больших трудностей многих педагогов, обличенных властью, опытом, возрастом, знаниями – уметь принимать и воспринимать ученика как равноправную личность); реакция на факт существования определенных норм в отношениях с другими людьми и как стремление следовать им; способность признавать и сохранять индивидуальность в себе и других. А. Маслоу выделяет следующие характеристики здоровых людей: более развитая способность принимать себя, других такими, какие они есть на самом деле, более развитая способность сосредоточиться на проблеме, большая спонтанность и непосредственность, более выраженная отстраненность и стремление к уединению, более выраженная автономность и нежелание приобщения к одной какой-то культуре, острые и глубокие пере-

живания, более сильное отождествление себя со всем человечеством, высокие творческие способности, выраженная демократичность характера.

Ряд авторов (Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко) используют термин «психологическая устойчивость» – умение быстро ориентироваться в измененных условиях школьной жизни, находить оптимальные решения в сложных нестандартных ситуациях, сохраняя при этом выдержку и самообладание. В качестве показателей психологической устойчивости педагога авторы выделяют: уверенность в себе как в учителе, отсутствие страха перед детьми, умение владеть собой (саморегуляция, самоконтроль), отсутствие эмоциональной напряженности, ведущей к раздражительности, наличие волевых качеств (целеустремленности, решительности, настойчивости), удовлетворенность деятельностью, нормальная утомляемость.

По мнению Л. М. Митиной, психологическое здоровье педагога не означает отсутствие конфликтов, фрустраций, проблем. Главное для педагога – сохранить активность и адекватность личностной саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование. Способность противостоять разного рода педагогическим трудностям (фрустрационная толерантность), сохраняя психологическую адаптацию, предполагает адекватную оценку педагогом педагогической ситуации и возможность предвидения выхода из этой ситуации. Исследователь выявила, что значительное число учителей имеет низкие показатели степени социальной адаптации, при этом агрессивные формы реагирования встречаются чаще, чем формы астенического характера (депрессия). Повторяющиеся фрустрации приводят к формированию у учителей таких свойств личности, как несдержанность, грубость или неуверенность в своих силах, тревожность.

Излишняя дидактическая морализация и поучающая манера в профессиональном поведении, перерастающая в набор заформализованных шаблонов, часто становятся одним из мотивирующих факторов отчуждения учащихся от своих педагогов, своеобразным фрустратором, вызывающим негативные эмоциональные состояния.

Любопытные данные получены американскими исследователями, попытавшимися установить взаимосвязи между выгоранием и чувством юмора (Talbot, 2000). Оказалось, что последнее может

выступать одним из механизмов копинга – преодоления стрессовых ситуаций. Было обнаружено, что педагоги с хорошим чувством юмора реже страдают от выгорания, а также более высоко оценивают свою профессиональную успешность [3].

Охрана и восстановление профессионального здоровья педагога предполагает управление механизмами, детерминирующими развитие личности, способствующими формированию позитивного самоотношения, открытому взаимодействию с миром, готовности к изменениям, принятию на себя ответственности за свое здоровье и образ жизни. Основное средство восстановления здоровья педагога состоит в специально организованной психоэмоциональной и двигательной активности. Применение разнообразных средств саморегуляции эмоционального состояния: специальных физических упражнений, дыхательной гимнастики, релаксации, самовнушения, психофизической тренировки и т. д.

Еще одно проблемное поле профессиональной деятельности педагога связано с *неразвитостью профессионального самосознания*. Исследование, проведенное Л. М. Митиной (1998), свидетельствует о том, что у большинства обследованных учителей (73 %) можно констатировать низкий уровень развития профессионального самосознания, характеризующийся осознанием и самооценкой учителем лишь отдельных своих качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий, как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие. В работе И. П. Посашковой отмечается, что самоотношение современного учителя отличается рядом психологических особенностей, обусловленных высокой направленностью личности учителя на других людей при отсутствии направленности на себя: низким уровнем самопонимания, недооценкой собственных способностей, высокой склонностью к самообвинению, преобладанием аутосимпатии над самоуважением. Декларируя «в теории» интерес к собственной личности, на практике учителя мало времени и внимания уделяют самоанализу и прогнозированию собственного развития.

В. А. Сонин отмечает, что в профессиональном менталитете педагогов взаимодействуют и специфически сложно связаны в систему как положительные качества, так и отрицательные. К положительным качествам относятся: эмпатийность и толерантность,

интеллектуальные и эмоциональные особенности межличностного взаимодействия, панорамное видение ситуации и детских проблем, профессиональная антиципация. К отрицательным – назидательность, завышенная самооценка, самоуверенность, снижение критичности мышления, отсутствие коммуникативной гибкости, педагогическое упрямство, ориентация на социальное одобрение. Такая амбивалентность профессиональных симптомокомплексов характерна именно для менталитета учителя, они и определяют тип менталитета, психологический тип личности. В. А. Сонин считает, что основным профессиональным компонентом обучения и воспитания для учителя является речь. Анализ речевых педагогических ситуаций, в которых ярко запечатлеваются профессионально-педагогический облик и стиль деятельности учителя, высвечивает особенности профессионального менталитета: властность и авторитарность, постоянную центрацию на своем «я», многие маскировочные тенденции в поведенческих актах. Речь учителя подавляет ученика, приводя к негативным последствиям. Из всех слов, сказанных на уроке, 75 % принадлежит учителю. Из 80 распоряжений только шесть отдаются со словом «пожалуйста» [7].

Ю. Щербина также считает, что в школьной среде частый источник проявления речевой агрессии учащихся – *речевая агрессия учителя*. Объясняется это прежде всего склонностью и повышенным стремлением детей к подражанию и копированию агрессивных речевых действий. Иначе говоря, добиваясь сиюминутных целей послушания, поддержания дисциплины на уроке, учитель невольно вырабатывает у учащихся ответную агрессивную реакцию. Особенно опасны при этом, во-первых, создание негативного отношения к самому агрессору, которое затем переносится на все «представляемое» учителем сообщество, во-вторых – неадекватное восприятие учащимися агрессивных речевых актов учителя. У детей складывается мнение, что агрессия педагога направлена не на их поведение в данной речевой ситуации, а на них самих, на их личность.

Вербальная агрессия опасна еще и тем, что создает негативную модель поведения человека в целом и тем самым является основой более пагубного (и, соответственно, социально неприемлемого) поведения – агрессии физической. Любые проявления вербальной агрессии, особенно в форме враждебных реакций, препятствуют

реализации основных задач эффективного речевого общения: затрудняют полноценный обмен информацией, тормозят восприятие и понимание собеседниками друг друга. В связи с этим В. А. Сонин подчеркивает, что антогонизм между учителем и учеником имеет социальные последствия: воспитывается пассивный к социальным проблемам человек, не способный к самоорганизации, инициативе, самостоятельности, критическому мышлению.

Интересен подход к пониманию личности учителя А. Гуггенбюль-Крейга, который считает, что базовый архетип учителя содержит в себе аспекты опытной зрелости и детской наивности. Из этого следует вывод, что хороший учитель в какой-то степени ощущает себя самого ребенком. Наличие в его психике двух полюсов архетипа гарантирует ему успех и взаимопонимание в работе с учениками. Автор отмечает, что у многих учителей архетип расщепляется, детское начало вытесняется и проецируется вовне, на учеников, которым приписываются все детские черты. Учитель начинает себя ощущать исключительно опытным взрослым человеком и воспринимать детей как неискушенных учеников. Учитель такого рода внешне и внутренне полностью дистанцирован от детского начала. Такие учителя часто терроризируют своих учеников, выстраивая свое отношение к детям исключительно на принципах дисциплины, порядка и послушания. Формализм отношений, закрытость, заикленность на своей профессиональной роли, неспособность быть самим собой во всем богатстве проявлений и противоречий отдаляют учителя от ученика.

Таким образом, практическая и психопрофилактическая работа с учителем должна быть направлена на развитие гуманистической направленности личности, развитие гибкости мышления и поведения, на формирование умений противостоять воздействию различного рода напряженных факторов педагогической жизни. Такая подготовка позволит предотвратить раннее развитие синдрома эмоционального выгорания, сохранит психологическое здоровье педагога, оптимистичный настрой и профессиональную активность.

Психологическому здоровью педагога, умению быть готовым к напряженным ситуациям может способствовать развитие коммуникативной компетентности педагога, совершенствование рефлексивных умений и навыков решения проблемных ситуаций. Анализ

конфликтных ситуаций позволяет моделировать необходимые адекватные формы поведения. Продуктивное разрешение конфликтной ситуации предполагает разрешение ее как творческой задачи, переосмысление собственной позиции и внутренней перестройки, гармонизации общения на основе позиционного сближения сторон. Несмотря на кратковременность, педагогическая ситуация глубоко затрагивает две формы активности человека: взаимодействие, то есть видимое поведение, и взаимоотношения – скрытые психологические реальности (установки, ожидания, эмоциональные реакции). Отношения наиболее устойчивы и определяют взаимодействие; однако и взаимодействие влияет на отношения, требуя многократного повторения взаимодействий.

Профессионального здоровья и долголетия можно достичь путем гармонизации личности, постепенного преодоления и изживания невротических компонентов собственного внутреннего мира, повышения степени аутентичности, согласованности интегральных характеристик личности. Психологическими условиями поддержки профессионального здоровья педагогов являются развитие и формирование эмоциональной адекватности и устойчивости, коммуникативной и поведенческой гибкости (разнообразие и адекватность внешних (двигательных) и внутренних (психических) форм активности), обеспеченные механизмами осознанной саморегуляции.

Контрольные вопросы

1. В чем, на ваш взгляд, заключается сложность современной образовательной ситуации?
2. Назовите показатели психологического здоровья личности.
3. Какие проблемы педагогической деятельности вызывают ваше повышенное раздражение?
4. Каковы причины снижения психического и физического здоровья педагогов?
5. Каким образом можно сохранить психофизиологический потенциал педагогов?

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. Внимательно изучите приведенные ниже шесть способов взаимодействия с отрицательными эмоциями и определите, какой способ взаимодействия с подобными эмоциями у вас преобладает. Поразмышляйте, может быть, есть смысл сменить его на другой.

ШЕСТЬ СПОСОБОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМИ ЭМОЦИЯМИ

1. Жестоко страдаем от возникшей эмоции (например, от гнева). Это самый короткий путь к болезни.

2. Постепенно вытесняем возникшую отрицательную эмоцию положительной. Этот путь тоже ведет к болезням, но с меньшими потерями.

3. Как только отрицательная эмоция возникла, мгновенно «давим» ее в самом начале. Если упустить время и сделать это с опозданием, она успеет принести много вреда. Мгновенному подавлению эмоций можно научиться, хотя и этот путь ведет к заболеваниям.

4. Принимаем любое событие как посланное Богом для испытания и учебы, для нашей же пользы. Этот путь ведет к здоровью и мудрости.

5. Учимся отстраненно наблюдать возникшую отрицательную эмоцию, чувствуя ее распространение. Пассивное наблюдение за ней приводит к ее уничтожению.

6. Даем возможность выплеснуться эмоции, не загоняя ее вглубь, а реагируя. Это светский метод, позволяющий сохранить свое физическое и психическое здоровье, но ослабить духовное.

ТРИ СПОСОБА СЖЕЧЬ ЭМОЦИЮ ФИЗИЧЕСКИМИ УСИЛИЯМИ

1. Как только возникла сильная эмоция гнева, сделайте вдох. На выдохе сожмите руки в кулаки, так чтобы даже пальцы побелели, руки задрожали от усилий. Держите напряжение до тех пор, пока не кончится выдох. Сделайте это раз, два... десять – до сильной усталости. Сильное мышечное напряжение ослабляет действие эмоции на организм.

2. При возникновении отрицательной эмоции начинайте глубоко и усиленно дышать в течение 5–10 минут. Дышите глубоко. Эмоциональное тело успокоится.

3. Если вы верующий, прочитайте три раза молитву.

Задание 2. Познакомьтесь с основными способами профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний.

• Экономно расходуйте свои эмоционально-энергетические ресурсы. Сила разума способна нейтрализовать отрицательное влияние многих событий и фактов. Будьте оптимистом. Игнорируйте мрачные стороны жизни, позитивно оценивайте события и ситуации.

Для этого следует:

• Воспринимать неудовлетворительные обстоятельства жизни как временные и пытаться изменить их к лучшему.

• Подмечать свои достижения и успехи, хвалить себя за них, радоваться достигнутым целям.

• Не «пережевывать» в уме случившиеся конфликты и допущенные ошибки. Осознать их причину, сделать выводы и найти выход.

• Взять за правило: дольше и чаще общаться с людьми, которые приятны. С теми же, кто неприятен, мягко и незаметно ограничивать общение. Если взаимодействие с малоприятным человеком неизбежно, убедить себя, что происходящее не стоит того, чтобы реагировать эмоционально.

• Признавать за любым человеком право на свободное проявление индивидуальности. Каждый проявляет свою индивидуальность так, как ему удобно, а не так, как это делаете вы или как бы вам этого хотелось. Необходимо быть гибче в оценках других людей, не стараться переделать партнера, подогнать его под себя.

Упражнение «Это я» (В. В. Бойко)

• Данное упражнение проявляет духовное родство с другими людьми и помогает развить в себе человечность. Наблюдая за другим человеком, обратите особое внимание на те черты его характера, которые, возможно, присущи и вам. Когда кто-то сделает нечто такое, что вам не нравится, напомните себе, что и вы иногда делаете подобные вещи. Постоянно напоминая себе, что чужие

ошибки не представляют собой ничего особенного, можно быстро и эффективно освободиться от напряжения.

- Развивать динамичность установок. Человек с большим набором гибких установок и достаточно большим количеством разных целей, обладающий способностью их заменять в случае неудачи, защищен от негативных стрессов лучше, чем тот, кто ориентирован на достижение единственного, главного конкретного результата.

Задание 3. Определите степень проявления каждой из составляющих синдрома выгорания.

Причины профессионального выгорания у педагогов

1. Вам предлагается 22 утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с работой. Прочитайте внимательно каждое утверждение и решите, чувствуете ли вы себя таким образом по отношению к вашей работе. Если у вас не было такого чувства, в листе ответов отметьте позицию «никогда». Если было такое чувство, укажите, как часто вы его ощущали. Для этого зачеркните или обведите кружком балл, соответствующий частоте переживаний того или иного чувства.

0	1	2	3	4	5	6
никогда	очень редко	редко	иногда	часто	очень часто	всегда

1. Я чувствую себя эмоционально опустошенным.
2. К концу рабочего дня я чувствую себя как выжатый лимон.
3. Я чувствую себя усталым, когда встаю утром и должен идти на работу.
4. Я хорошо понимаю, что чувствуют мои студенты (ученики), коллеги, и использую это в интересах дела.
5. Я общаюсь с моими студентами (учениками) чисто формально, без лишних эмоций и стремлюсь свести общение с ними до минимума.
6. Я чувствую себя энергичным и эмоционально воодушевленным.
7. Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях.

8. Я чувствую угнетенность и апатию.
9. Я могу позитивно влиять на продуктивность работы моих студентов (учеников).
10. В последнее время я стал более черствым, бесчувственным по отношению к тем, с кем работаю.
11. Как правило, окружающие люди много требуют от меня или манипулируют мной. Они скорее утомляют, чем радуют меня.
12. У меня много планов на будущее, я верю в их осуществление.
13. Я испытываю все больше жизненных разочарований.
14. Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня раньше.
15. Бывает, что действительно безразлично то, что происходит с некоторыми моими студентами и коллегами.
16. Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.
17. Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества при общении со студентами (учениками) и коллегами.
18. Я легко общаюсь с людьми независимо от их статуса и характера.
19. Я много успеваю сделать.
20. Я чувствую себя на пределе возможностей.
21. Я еще много смогу достичь в этой жизни.
22. Бывает, что студенты (ученики) и коллеги перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей.

Ключ к опроснику

Субшкала	Номер утверждения	Сумма баллов (максимальная)
эмоциональное истощение	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	54
деперсонализация	5, 10, 11, 15, 22	30
редукция личных достижений	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	48

Уровни выгорания

Субшкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
эмоциональное истощение	0–16	17–26	27 и больше
деперсонализация	0–6	7–12	13 и больше
редукция личностных достижений	39 и больше	38–32	31–0

Протестируйте себя на уровень раздражительности.

Тест «Умеете ли вы владеть собой»

Варианты ответов на вопросы: «очень», «не особенно», «ни в коем случае».

Раздражает ли вас:

1. Смятая страница газеты, которую вы хотите прочитать?
2. Женщина в летах, одетая как молоденькая девушка?
3. Чрезмерная близость человека (допустим, в трамвае в час пик)?
4. Курящая на улице женщина?
5. Когда какой-то человек кашляет в вашу сторону?
6. Когда кто-то смеется невпопад?
7. Когда кто-то пытается учить вас, что и как нужно делать?
8. Когда в кинотеатре сидящий перед вами человек все время вертится и комментирует сюжет фильма?
9. Когда вам пытаются пересказать сюжет интересного романа, который вы только собираетесь прочесть?
10. Когда вам дарят ненужные вещи?
11. Громкий разговор в общественном транспорте?
12. Слишком сильный запах духов?
13. Человек, который жестикулирует во время разговора?
14. Коллега, который часто употребляет иностранные слова?

Обработка результатов: за каждый ответ «очень» – 4 балла, «не особенно» – 1 балл, «ни в коем случае» – 0 баллов.

Более 50 баллов Вас не отнесешь к числу спокойных и уравновешенных людей. Вас раздражает все, даже вещи незначительные. Вы вспыльчивы, легко выходите из себя.

От 12 до 49 баллов. Вас можно отнести к самой распространенной категории людей. Вас раздражают вещи только самые неприятные, но из обыденных невзгод вы не делаете драму. К неприятностям вы можете поворачиваться спиной, достаточно легко забываете о них.

11 и менее баллов. Вы весьма уравновешенный человек, реально смотрящий на жизнь. Или этот тест недостаточно исчерпывающий и ваши наиболее уязвимые стороны в нем не проявились? Судите сами. По крайней мере, с полной уверенностью о вас можно сказать: вы не тот человек, которого легко вывести из равновесия.

Рекомендуемая литература

1. Агеева И. А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.

2. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 368 с.

3. Психология профессионального здоровья: учебное пособие / под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.

4. Рубинштейн М. М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 176 с.

5. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учебное пособие. – М.: Психотерапия, 2006. – 256 с.

6. Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учеб. пособие для преподавателей / отв. ред. Ю. А. Кудрявцев. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 102 с.

7. Сонин В. А. Учитель как социальный тип личности. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.

ЦЕННОСТИ, СМЫСЛЫ, ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА

Чтобы увидеть смысл, надо
заглянуть внутрь человека.

Ю. М. Лотман

Педагогическая профессия, в большей мере, чем любая другая, требует определения личных ценностей и позиций педагога. Процесс обучения и воспитания обязательно включает в себя вынесение суждений о том, что в жизни важно, что – нет, и передачу этих суждений воспитанникам. В основе педагогической деятельности лежит ценностное отношение к человеку как к существу становящемуся, способному к развитию, обучению и воспитанию на протяжении всей жизни. Можно утверждать, что успешная педагогическая деятельность всегда утверждает приоритет человеческого, по образному замечанию немецкого философа М. Шелера «человек есть место встречи». Осуществляя педагогическую деятельность, преподаватель занимает определенную позицию относительно ее смысла: периодически размышляет об этом; никогда об этом не задумывается, точно знает, в чем этот смысл состоит; сомневается в наличии такового; подозревает о бессмысленности своих педагогических усилий. Внутреннее представление о смысле своей деятельности является отправной точкой педагогически целесообразного поведения преподавателя.

По мнению философов и психологов (М. С. Каган, А. Н. Леонтьев), смысл невозможно создать или передать, он обнаруживается только в результате поиска, как следствие глубинной внутренней работы личности. Именно обнаружение (открытие) смысла деятельности делает ее осмысленной.

В педагогической деятельности заложена «множественность» смыслов. Онтологический «бытийный» смысл задан природой человека и характером человеческой культуры, связан со способностью человека наследовать культурный опыт прошлых поколений. Личностный смысл каждый человек открывает для себя сам в зависимости от понимания своих места и роли в педагогической деятельности.

Система смыслов представляет собой основание профессиональной позиции как инварианта педагогической деятельности.

Умение проникнуть в исходный смысл ситуации и лично к нему отнестись ведет к пониманию того, что именно следует актуализировать и технологизировать в педагогическом процессе. Неосознанность смысла рождает стихийность или алгоритмизированность профессионального поведения, превращая педагога в средство и создавая условия для манипулирования им.

Чтобы помочь учащимся самоопределиться и обрести себя, каждый преподаватель должен научиться искать и находить свое подлинное личностное ядро, отличное от того, кем мы себе кажемся. По мнению И. С. Сергеева, педагогу важно определиться с тремя главными вопросами, составляющими суть его мировоззрения, профессионального образа мира. Первый вопрос – о ценности собственного «я», то есть насколько значимой ценностью для себя является сам человек. Есть ли ценности, которые находятся «над» ним? Другая сторона этого же вопроса – является ли человек высшей ценностью мира или же признается существование надчеловеческих ценностей? Это ключевой вопрос всякого мировоззрения, определяющий основной вектор личности – гуманистический или религиозный.

Второй вопрос о том, что в человеке наиболее ценно. Целостен ли человек или же внутренне состоит из нескольких частей и оттого может быть разрознен и противоречив? Если человек двухсоставен или многосоставен, то к чему следует стремиться: к гармонии (равновесию) души и тела или к иерархии, главенству одного над другим? Это вопросы педагогически значимой антропологической составляющей мировоззрения.

Третий вопрос – вопрос о ценностном соотношении человека и общества. Что более значимо, индивидуализация (становление личностной неповторимости) или социализация (становление человека как члена общества)? Существуют ли ценности, находящиеся и «над» человеком и «над» обществом, по которым можно было бы сверять правоту действий личности и социума в их противостоянии? [7]. Ответы на все три вопроса, в их различных формулировках, проявляются в педагогической позиции преподавателя. Под педагогической позицией понимается положение, которое занимает педагог по отношению к своим ученикам и которое определяет его поведенческий выбор в момент взаимодействия с ними. В позиции присутствуют две стороны: мировоззренческая, вы-

ражающая осознание личностью значимости своей профессии и себя в ней; поведенческая, выражающая способность личности принимать ответственные решения в разнообразных ситуациях профессиональной деятельности.

Профессиональная позиция представляет собой сложное личностное образование, в ней находит свое выражение отношение преподавателя к своей роли и месту в педагогическом процессе образовательного учреждения. Она практически реализует систему ценностных установок педагога, выражает его убежденность в самоценности своей профессиональной деятельности. Педагогическая позиция является своеобразным ответом на ряд вопросов: кем я являюсь для своих учеников? Для чего я иду к ним? Кем мои ученики являются для меня?

Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская выделяют «предметноцентрическую» и «смысловую» позиции педагогов. В позиции, ориентированной на поиск смыслов, просвечивается тенденция к реализации на практике образов понимания себя, мира, Другого в образовательном пространстве, преподаватель «выходит за свои пределы», за пределы своего предмета, обнаруживают трансцендентные мотивы педагогической деятельности, личностные смыслы. В установке педагогов, реализующих предметоцентризм, акцентируется внимание на образовательных стандартах, способах, формах их усвоения, не берется во внимание взаимодействие с Другим, личностная позиция в оценке собственных качеств. В. П. Зинченко полагает, что миссией образования является помощь человеку выйти из пространства предметов в пространство человеческой деятельности, жизненных ценностей и смыслов [6, с. 128]. Для этого необходимо осуществить переход от технократической (исполнительской) педагогики к педагогике смысловой (культуросозидательской); от предмета – к человеку, от человека образованного – к человеку культуры. Парадоксальность педагогической деятельности заключается в том, что для ее осуществления компетентность необходима, но в то же время это порог, который нужно преодолеть при выходе в смысловое поле [6, с. 132].

Проявление составляющих профессионального образа мира	Позиция педагога, ориентированного на поиск смыслов	Позиция педагога, реализующего предметоцентризм
<p>Аксиологические составляющие (ценности и смыслы)</p> <p>Онтологические основания (характер взаимодействия)</p> <p>Методологические основы (принципы стиля педагогического мышления)</p>	<p>Учим понимать себя, общечеловеческим ценностям, творчеству, самовыражению; ставить цели, планировать, отвечать за себя и результаты работы.</p> <p>Во взаимодействии задаю проблемные вопросы, предлагаю сыграть роль в реальных практических ситуациях; выступаю организатором общественной деятельности, общения, самопознания; ориентируюсь на индивидуальность Другого.</p> <p>Диалогичность, метафоричность, рефлексивность, понимание, другодоминантность</p>	<p>Главное в образовании – основы научных знаний; учу видеть проблему, решать ее; применять знания на практике, развиваю различные способы мышления.</p> <p>В ходе образовательного процесса передаю алгоритмы; ориентируюсь на свой предмет, образовательные стандарты.</p> <p>Монологичность, однозначность, авторитаризм, объяснение, предметоцентризм</p>

Профессионально-педагогические позиции могут классифицироваться по разным основаниям. В зависимости от приоритетов, которые ставит перед собой преподаватель в процессе взаимодействия со студентами, выделяют следующие позиции:

1. *«Педагог – источник нужной и полезной информации для учеников»*. Педагог активен в передаче информации и источников ее получения, он логичен, последователен в изложении, продумывает с особой тщательностью наглядность. Перед своими учениками он предстает в роли интересного рассказчика, однако увлеченность приводит к тому, что в центре внимания педагога оказываются не ученики, а сам процесс подачи учебного материала.

2. *«Педагог-надзиратель»*. Эта позиция характеризует стремление педагога подчинить все свои действия дисциплинарным моментам: обучаемые должны четко следовать установкам преподавателя, не отвлекаться, внимательно следить за преподавателем, отвечать по указке педагога, поэтому разнообразные инициативы учеников бывают наказуемы, поскольку вносят разлад в строго устоявшийся порядок. В такой позиции педагог работает прежде всего на себя, а учащимся отводится второстепенная роль.

3. *«Педагог – заботливая наседка»*. Нередко эта позиция неэффективна, поскольку преподаватель своим стремлением изложить материал подробно, подсказать все имеющиеся способы решения проблем сводит на нет познавательную активность учащихся. Да и навыки самостоятельной работы не формируются должным образом. Нужно отметить, что для обучающихся такие тепличные условия весьма удобны, вне их они испытывают дискомфорт и не могут реализовать свой потенциал.

4. *Позиция невмешательства*. Эта позиция характеризуется стремлением преподавателя идти по линии наименьшего сопротивления: используются конспекты прошлых лет, предлагаемый материал, дается только из параграфа учебника, а изложение повторяет его слово в слово или близко к тексту, ставится несколько дежурных вопросов при контроле знаний. Преподавателя с такой позицией вполне устраивает принцип «вы мне не мешаете, и я вам не помешаю».

5. *Педагог – друг, товарищ, наставник*. Все действия преподавателя направлены на принятие, понимание и поощрение учащихся, но в то же время он не допускает панибратства. В общении между педагогом и студентами действует правило «безусловность нормы», которое создает баланс в их отношениях: можно выбирать, высказывать свое суждение, не соглашаться с преподавателем.

лем, но нельзя не работать, не соблюдать этические нормы, быть ответственным.

С точки зрения расстояния, на котором находятся относительно друг друга преподаватель и учащиеся по вертикали и горизонтали, выделяют такие позиции, как:

1. *Позиция дистанционная.* По горизонтали она бывает далекой, близкой, рядом. Далекая позиция придает отношения формальность и официальность; ей свойственно обращение к студентам по фамилии, присутствие в лексиконе педагога выражений типа «уважаемые...», «милостивые государи...». Близкая позиция предполагает довольно теплое обращение типа «мои дорогие...», «любимые...», такой педагог – это друг своих учеников, реализующий вместе с ними творческие замыслы. Реальнее всего рассматривать такую дистанцию у педагога в сфере искусства, спорта, науки. Позиция «рядом» выражается словами «друзья...», «коллеги...», предполагает уважительное отношение к учащимся, неформальное отношение к своим профессиональным обязанностям, принятие интересов, чаяний учащихся как своих собственных.

2. *Позиция уровневая.* Она отражает положение преподавателя и студента по вертикали: «сверху», когда инициатива принадлежит педагогу, «снизу», когда он намеренно создает условия для инициативности студентов и оказывается как бы снизу, а позиция «наравне» реализуется через так называемый «мы-подход».

3. *Позиция кинетическая.* Она характеризует положение педагога при совместном движении и деятельности, когда роль лидера перемещается от преподавателя к студентам: впереди, сзади, рядом. Позиция «впереди» выражает авангардную роль педагога, то есть он ведет за собой своих учеников. Роль ведомого выражается характеристикой «сзади». «Вместе»: оба субъекта вырабатывают стратегию совместных действий для достижения общей цели.

4. *Позиция открытая.* Педагог не скрывает от учеников своих намерений, отношений. В его высказываниях присутствуют выражения типа «я хочу...», «я надеюсь...», «для меня главное...».

5. *Позиция закрытая.* Педагог скрывает свои истинные намерения или акцентирует внимание окружающих на второстепенных деталях. Эта позиция не несет в себе негативный оттенок, поскольку преподавателю не всегда целесообразно афишировать свои подлинные желания в педагогических или этических целях.

Сущностные черты и поведенческий набор действий преподавателя отражают также и типологии педагогов. Есть разные стили педагогического поведения, разные «пьедесталы», на которые взбирается человек, чтобы спрятать от учеников свою индивидуальность. Американский психотерапевт В. Сатир предложила типологию стилей родительского воспитания, которую возможно перенести и на педагогов. В основание одной из таких типологий положена позиция «на пьедестале». Суть ее заключается в стремлении преподавателя спрятать от окружающих свое «я».

1. *Педагог-начальник*. Намеренно подчеркивает свою силу; все знает и умеет; считает себя образцом добродетели; стремится всех держать в страхе, поскольку владеет определенной суммой знаний, интуицией, наблюдательностью, что позволяет ему быть в курсе маленьких и больших «грехов» своих воспитанников, от которых требует беспрекословного послушания и подчинения; стремится всеми доступными средствами поддерживать свой авторитет; считает, что преподаватель всегда прав. Его пьедестал – его власть.

2. *Педагог-компьютер*. Подавляет окружающих своей неприступностью, требованием знаний; во время изложения материала он похож на робота, который выдает бесчувственно запрограммированную информацию; в его речи преобладают безличные предложения типа «все знают, что...», «говорят...», «есть мнение...». Его пьедестал – компетентность, причем, конечно, только его.

3. *Педагог-мученик*. Миротворец, идущий на большие жертвы ради пустяков; он вваливает на себя большой объем работы, при этом испытывает постоянное чувство вины за все и всех. Таким своим поведением он пытается оградить себя от душевного напряжения. Его позиция – бесконфликтность.

4. *Педагог-приятель*. Требуется хорошего отношения к себе, перед всеми предстает в роли снисходительного товарища, который готов простить в любую минуту; его беззаботность, по сути, безразличие по отношению к студентам и их проблемам. Его пьедестал – популярность.

5. *Педагог без пьедестала*. Имеет партнерскую позицию, которая означает отсутствие всякого пьедестала. Сотрудничество, гуманное отношение к запросам, нуждам студентов отличают его от других типов педагогов. Ему никогда не придет в голову ответить: «я прав, потому что я умнее, обличен властью; я лучше...». Такой

педагог строит свои отношения на принятии самооценности других людей, которые достойны уважения, любви, внимания, вне зависимости от тех результатов и успехов, которые они демонстрируют в данный момент. Основу партнерской позиции составляет формула «рядом и вместе с учениками».

Разрабатывая основы перехода к инновационному обучению, В. Я. Ляудис выделила и описала ролевые позиции преподавателя. При традиционном обучении у преподавателя преобладает предметно-ориентированная позиция, следовательно, ведущей функцией деятельности является информативно-контролирующая. При инновационном обучении учитель занимает личностно-ориентированную позицию, у него преобладают организационная и стимулирующая функции. В русле инновационного подхода к обучению автором были выделены следующие педагогические позиции в учебно-воспитательном процессе: инструктор, советник, образец, помощник, фасилитатор, партнер.

Учитель-инструктор дает установку для выполнения задания, все исчерпывающие объяснения и инструкции.

Учитель-советник в процессе выполнения задания, если возникают сложные ситуации, переводит их в учебные задачи, а не принимает решения и не дает готовых ответов.

Учитель-образец является образцом подражания для своих учеников, а в процессе проведения занятия задает эмоциональный тон всему уроку, показывает образцы поведения, ответов и выполнения задания, но не является «подсказчиком».

Учитель-помощник способствует развитию самостоятельности учащихся в принятии учебных задач и их реализации, обладает педагогическим тактом, наблюдательностью и рефлексией.

Учитель-фасилитатор способствует развитию понимания учеником самого себя, дает ему почувствовать себя увереннее, безопаснее, поднимает его самооценку.

Учитель-партнер предполагает понимание личностного смысла высказываний и поведения ученика, способствует созданию единого смыслового поля.

В качестве ведущих при инновационном обучении выступают функции фасилитатора и партнера.

Образование, ориентированное на личностное развитие субъекта, особую роль отводит авторской точке зрения преподавателя

как носителя и транслятора социокультурных ценностей и смыслов.

А. Г. Бермус предлагает категорию личностной социокультурной позиции, которая может быть определена рядом идентификаторов. Основываясь на историко-культурном анализе образовательных систем и форм педагогического знания, автором было выявлено четыре базисных типа педагогических культур, позволяющих диагностировать наличие соответствующих у студентов и педагогов педагогического университета.

Автором выделены следующие типы образования.

1. *Национально-религиозный тип:*

– духовная метафора – возвышение и постижение мудрости Жизни;

– культурные и социальные формы – сопричастность в Абсолюте;

– личностная метафора – служение.

2. *Классический тип:*

– духовная метафора – созерцание совершенства и гармонии Космоса и Природы;

– культурные формы – передача знаний, окультуривание природных способностей, склонностей и потребностей;

– социальная метафора – передача накопленного культурного опыта от учителя к учащимся;

– личностная метафора – исполнение долга перед обществом и культурой.

3. *Прагматический тип:*

– духовная метафора – протестантская идея добродетели и долга;

– культурные формы – развитие практических способностей через занятие деятельностью;

– социальная метафора – общественное производство и управление;

– личностная метафора – достижение оптимального результата, адаптивность в изменяющихся обстоятельствах.

4. *Персоноцентрический тип* (лично ориентированное, элитарное образование):

– духовная метафора – экзистенциальные ценности;

– культурные формы – проживание и переживание существующего и возможного опыта;

– социальная метафора – диалог, погружение в иную культуру, игра;

– личностная метафора – индивидуальный путь [2].

Автором предложены условные обозначения этих четырех историко-культурных типов педагога: педагог-проповедник, педагог-информатор, педагог-технолог и педагог-персона. Причем две первые позиции можно отнести к ценностям консерватизма в образовании (образование есть передача культурных достижений, составляющих ткань цивилизации; цель образования в приспособлении не к жизни, а к нормам, непреходящим стандартам, вечным истинам; долг педагога – сохранять и передавать достойные традиции прошлого).

Гуманистическая парадигма образования

Парадигма образования – это совокупность принятых в педагогическом сообществе мировоззренческих и теоретических предпосылок, определяющих конкретные подходы к проектированию процесса образования и самой образовательную практику. Обобщенно можно говорить о существующих в настоящее время двух основных парадигмах в педагогической науке (научно-технократическая и гуманистическая), включающих содержания образования и смыслы обучения.

Научно-технократическая парадигма лежит в основе традиционного, поддерживающего обучения. Она ставит своей целью доказательство истины конкретным научным способом, проверенным опытом. Основной ценностью является добывание точного знания. Ее девиз можно обозначить как «Знание – сила!», для нее характерны бинарные шкалы оценок: «знает – не знает», «воспитан – невоспитан», «владеет – не владеет». Эталон связан с готовностью ученика к выполнению социальной функции. Основа педагогической технологии – монолог учителя (ответы на вопросы, которые ученики не задают).

Центральной идеей гуманистической парадигмы является признание сложности, неисчерпаемости, противоречивости, постоянной изменчивости человека в человеке, в противовес научно-технократической парадигме, которой свойственны когнитивная простота и представление о том, что человек и мир познаваемы рациональным путем.

Главным при таком подходе является вовлечение ученика в процесс познания, поиска истины, девиз можно обозначить как «Познание – сила!». Основной прием педагогической технологии – диалог или полилог. Характерная черта – богатство импровизации, сотрудничество и сотворчество с учеником, актуализация прошлого. Шкала оценок успехов ученика основывается на отслеживании движения в развитии относительно своих прежних достижений, а не относительно других и заданных нормативов. Направленность педагогической деятельности заключается в оказании содействия другому в определении отношения к самому себе, другим людям, окружающему миру, предвосхищение возникновения конфликтов и несогласий с окружающим миром и внутри самого себя.

Гуманистический подход к осуществлению педагогической деятельности базируется на идеи принятия свойств уникальности человека как личности, которую можно обозначить с помощью характеристик: несводимость, неопределимость, невыразимость. Несводимость обозначает открытость человека как системы, которая и биологически, и социально совершенствуется благодаря среде, общению, языку. Вместе с тем человек не может быть сведен к какой-либо функции или набору функций. Личность всегда больше дела, социального статуса, профессии. Неопределимость означает необъяснимость человека с точки зрения внешних условий и даже внутренних законов своего существования. Внутренне человек остается свободным, подчиняясь духовным законам и правилам. И, наконец, человек, как духовное существо, по сути своей полностью невыразим, поэтому является тайной, значительность и глубина которой зависит от уровня его духовного развития (Н. А. Асташова). Понимание на глубинном уровне и утверждение в профессиональном поведении педагога этих характеристик личности учащегося является важным условием гуманизации системы взаимоотношений.

В русле гуманистической педагогики базовые ценности образования были классифицированы Н. Б. Крыловой [4]. Ценности по своей сути – переживаемое отношение человека к миру, другим людям, самому себе – кристаллизованные, по словам В. Франкла, в типических ситуациях смыслы. Н. Б. Крылова разделяет на две условные группы: ценности-добродетели, в основе которых лежат наиболее значимые нормы отношений к человеку, имеющие нрав-

ственное и психологическое содержание; ценности жизнедеятельности, в основе которых лежат поведенческие и деятельностные нормы, обеспечивающие существование человека в сообществе других людей.

Ценности добродетели выражают ориентацию индивида на практическое применение того, что он считает добром и благом (это подчеркивается этимологией слова «добродетель», которая и есть деятельное добро). Добродетели – желательный идеал личности, душевные качества, то особенное и персонифицированное, что составляют основу характера каждого человека и его осмысленного поведения.

АЛЬТРУИЗМ – система ценностных ориентаций личности, при которой центральным мотивом и критерием взаимоотношений в сообществе являются интересы других людей. Идея бескорыстного служения может стать смыслом жизни, тогда благо другого – основная доминанта поведения. Термин ввел Огюст Конт, формулируя его как нравственный принцип «жить для других».

Альтруизм проявляется как принцип бескорыстия в отношении индивида к другим людям и его готовности внести личный вклад в общее дело вне зависимости от того, выгодно оно или нет. Альтруистически действующий индивид заинтересован в высокой социальной пользе своего служения, поэтому не видит ущемления своих интересов, не рассматривает свою деятельность как жертву, подчиняя интересы идее служения другим.

ДРУГОДОМИНАНТНОСТЬ – ценность, отражающая понимание направленности поведения во взаимодействии с человеком как значимым другим. В ней выражается ориентированность не только на сотрудничество с другим, но и на различные грани понимания и принятия его как суверенной личности. Установка не на абстрактное знание, а на другое лицо, на внимание к нему создают основу нравственного поведения. Педагогическое общение становится глубинным, если в нем реализована доминанта на другое лицо. Другодоминантность лежит в поле действия двух альтернатив поведения: абсолютного своемерия (эгоизма) и авторитарного своецентризма других (диктат группы).

ТЕРПИМОСТЬ – способность снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного

взаимодействия, терпеливо или снисходительно (в позитивном смысле слова) относиться к инакомыслию и инакодействию.

ЭМПАТИЯ – сопереживание, сочувствие, эмоциональный отклик, отзывчивость в межличностных отношениях. В основе эмпатии лежит децентрация, умение преодолеть собственные чувства, точку зрения, стереотипы понимания и занять позицию, роль, место другого. Эмпатия предполагает внерациональное понимание человеком внутреннего мира другого, интуитивное проникновение в его переживание, проявляясь в отзывчивости и идентификации с другим. Ценности эмпатии базируются на культурном механизме принятия другого, лежащих в основе различных актов взаимодействия.

ПРИНЯТИЕ означает однозначную ориентацию на ценность каждого человека с учетом его особенностей и отличия от других. Принять – значит доверять, впустить, насколько это возможно, в свой внутренний мир, терпимо относиться к недостаткам. Принять – значит отказаться от оценок личности, отказаться от традиционных суждений-приговоров, иерархичности взаимоотношений. Главная причина негармоничности отношений между людьми заключается в стремлении человека однозначно оценить партнера, «навесить на него ярлыки», объяснить его поведение с позиций собственных ценностей. К. Роджерс отмечал, что «в современной культуре все больше возрастает уверенность в том, будто другой должен думать и чувствовать как я». Если действия окружающих не укладываются в рамки наших представлений, то начинается борьба с инакомыслием. Категоричные суждения о партнере по общению и оценка его поведения с позиций своих ценностей ведут к взаимному непониманию.

Принятие другого связано с самопринятием, которое можно определить как ощущение ценности собственной личности, силы своего «я», что характеризуется доверием своим чувствам, верой в себя и свои возможности, открытостью характера. К. Роджерс отличает самопринятие (принятие себя как уникальности, обладающей не только достоинствами, но и недостатками) от самооценки, которая предполагает сравнение своих достижений с достижениями других. В человеке с оптимально развитым самопринятием будут сильно выражены вера в свои силы и возможности, доверие как принцип поведения, независимость, честное к себе отношение,

искренность в проявлении чувств, отстаивание права быть таким, как есть, иметь свою точку зрения, слабо выражены боязнь неуспеха и негативной оценки, стремление к доминированию, ориентация на внешние формы.

Ценности жизнедеятельности составляют мотивационную основу социального поведения и творческой активности, выражают ориентацию на самореализацию человека, включают нормы и эталоны должного поведения и деятельности, обеспечивая условия для самореализации на жизненном пути.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ – ценность, отражающая стремление человека наиболее полно выразить свои способности и потенциал, претворить их в жизнь в процессе продуктивной деятельности.

Гуманная педагогика, в отличие от традиционной (субъект-объектной), обращена к самости человека, к его потребности самостоятельно и автономно действовать в этом мире. В современной практической психологии самость рассматривается как результат и механизм выделения человеком себя из окружающего мира; как обозначение некоего совокупного «я», как система представлений о самом себе. Осознание «я» – важная часть внутренней душевной жизни, в которой постоянно совершается работа по присвоению мира и собственной автономизации. Человек с ярко выраженной самостью имеет лучшие возможности для самореализации.

Решающую роль в обретении самости играет **САМООПРЕДЕЛЕНИЕ** – процесс и результат выбора личностью собственной позиции и средств осуществления в конкретных жизненных обстоятельствах. Результатом самоопределения является выход человека на цели, способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям, формирование душевной самооценности, способность реализовывать свое природное, личностное и внеличностное предназначение.

Жизненное самоопределение включает профессиональное, нравственное, гражданское, культурное, поскольку характеризует акт выбора человеком ценностей собственной жизни. В осмыслении выбора человеком целей самоопределения нельзя ограничиваться вопросами «кем быть?», «каким быть?». Важнее решить вопрос – «как жить?», как построить свой образ жизни, какой выбрать режим интеллектуальных, физических и эмоциональных нагрузок, как преодолеть трудности и решить собственные проблемы.

Идея самоопределения по-новому ставит вопрос об «объекте» образования. В гуманной педагогике не может быть иного объекта, кроме образовательного материала (ценностей, актов деятельности, отношений, реальных предметов, явлений), но и он имеет субъектное содержание. В процессе выбора, исследования и преобразования образовательного материала происходит самоопределение и саморазвитие педагога и обучаемого. Самоопределение связано с саморазвитием, активным, последовательным и в целом необратимым качественным изменением психологического статуса личности (И. С. Якиманская). Саморазвитие в полной мере возможно при наличии основных психических образований: рефлексии, целеполагания, планирования и предвосхищения результатов поведения.

СВОБОДА – философская категория, с помощью которой дается характеристика одного из главных факторов существования человека – его потребности и готовности действовать на основе своих ценностей, не по принуждению; возможность делать выбор.

Начиная с эпохи Возрождения, под свободой понималось беспрепятственное раскрытие природного потенциала человека. Эпоха Просвещения провозгласила свободу как естественное право всякого человека осуществить свое жизненное предназначение.

Свобода – это возможность и способность человека мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных побуждений, интересов и целей. Свобода, предполагая самоограничения, прежде выражает независимость от принуждения другого (И. Кант). Свобода для того, чтобы стать человеку нравственной нормой и условием его самореализации, требует определенной культуры, высокого уровня зрелости человека и социума. Альтернативой свободы выступают внешние факторы (авторитаризм, насилие, принуждение) и внутренние особенности (апатия, безволие, бесцельность, своеволие).

В гуманистической педагогике под свободой понимается отрицание педагогического авторитаризма и отстаивание права обучаемого на свободное саморазвитие. Педагогика свободы предполагает свободу учиться и свободу позитивно проявлять себя, чему способствует педагог, создавая условия для образования личности.

ИНТЕРЕС – форма проявления познавательных, поисковых, исследовательских потребностей деятельности. Приобретая цен-

ностную значимость, интерес способствует мотивации и повышает продуктивность деятельности. Успешность деятельности обусловлена устойчивостью интереса.

ПОНИМАНИЕ – готовность человека постигать индивидуальные особенности других, ожидание адекватной идентификации другими.

В психологическом смысле понимание рассматривается как способность постичь смысл и значение конкретного явления, как состояние сознания, в котором присутствует уверенность, что представления человека соответствуют воспринимаемому явлению. Понимание относится скорее к пространству культурных смыслов, чем к пространству наукообразных истин, поэтому понимание – скорее спонтанный процесс постижения чего-либо, нежели результат познания. Понимание одного человека другим, понимание его внутреннего состояния – принцип гуманистической педагогики.

ВЗАИМОПОНИМАНИЕ – состояние совместности и взаимности в постижении смыслов субъектов деятельности и межличностных взаимоотношений, ожидание адекватной идентификации и готовность к ней. Взаимопонимание рождается, когда отсутствует противопоставление. Педагога, достигающего подлинного, а не декларативного взаимопонимания, отличает понимание ценности личности обучаемого, его успеха.

СОТРУДНИЧЕСТВО – согласованная, совместная и ценностно значимая для участников деятельность, приводящая к достижению целей и результатов. Общение – равноценный для ученика и учителя акт смысловой коммуникации, имеющий культурный контекст, в котором необязательно педагог направляет общение.

ПОДДЕРЖКА – педагогическая технология, основанная на обращении к внутренним силам и способностям воспитанника, его само-процессам, проявляемым в действии. Предметом поддержки являются его способности к рефлексии, альтруизму, свободному выбору, ко всему тому, что актуализирует опыт.

Гуманистическая педагогика рассматривает поддержку как ключ к построению глубинного общения, особенностей саморазвития личности и реализации ее жизненных потребностей, способность помогать развитию ученика (способность быть фасилитатором, то есть тем человеком, способствующим становлению и

росту) отличает настоящего педагога от «просто хорошего» специалиста, составляет сущность нравственных отношений между субъектами образовательного процесса. Таким образом, провозглашение гуманистического отношения к учащемуся делает главный акцент на отношении «человек – человек», отодвинув на второй план отношения «педагог – обучаемый».

Становление гуманистической парадигмы – это преодоление в теории и на практике целого ряда основных противоречий между развивающейся культурой и доминирующим пока традиционным способом обучения. Исследователи (А. А. Вербицкий, Н. В. Жукова) выделяют ряд таких противоречий:

- противоречие между общественной формой существования культуры как процесса и индивидуальной формой ее присвоения человеком;

- противоречие между способом существования культуры как процесса и ее представленностью в обучении в виде статичных знаковых систем;

- противоречие между исторически сложившимся «тоталитарным», технократическим подходом к обучаемому как некому инженерному устройству, поведение которого можно модифицировать с помощью отобранной системы стимулов независимо от его желания и воли, и ориентацией современного образования на гуманистические ценности и идеалы;

- противоречие между потребностью непрерывного образования человека в динамично меняющемся современном мире и «конечностью» (дискретностью) образования в классическом варианте.

Решение проблемы гуманизации в условиях новой образовательной парадигмы предполагает одновременную организацию и предметного содержания деятельности, и многообразных форм социальных связей, что может быть достигнуто лишь при высоком уровне самопознания учителем собственной личности и стремлении повысить свою гуманистическую направленность.

Контрольные вопросы

1. Какая профессионально-педагогическая позиция отражает ваше отношение к смыслу педагогической деятельности?

2. Каковы ваши ценностные ориентиры и как они влияют на профессиональную деятельность?

3. Какова сущность гуманистической парадигмы образования?
4. В чем, на ваш взгляд, сложность реализации гуманистических ценностей в педагогической деятельности?
5. Какими педагогическими добродетелями вы обладаете?

Задания для размышления

1. Попробуйте ответить на вопросы, которые К. Роджерс задал себе, придя в класс к детям, чтобы помочь им учиться.

1. Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я лично, эмоционально откликнуться на этот мир?

2. Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, не ролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений?

3. Сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?

4. Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, – сохранить и поддержать самое дорогое, чем обладает человек?

5. В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний – с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?

6. Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?

7. Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи – чувства?

(Журнал «Семья и школа». 1987. № 10. С. 22–24)

2. Определите смысл педагогической деятельности в предложенных ниже текстах, получивших широкое педагогическое признание.

А. «Воспитатель, который не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не комкает, не диктует, а учит, не требует, а спрашивает, переживает вместе с ребенком много вдохновенных минут, не раз следя увлажненным взором за борьбой ангела с сатаной, где светлый ангел побеждает...»

Воспитатель переживает мучительные минуты, видя в беспомощности ребенка собственное бессилие».

(Корчак Я. Как любить детей)

Б. «Перехожу к тем, которые слывят смертными мудрецами и которые, как говорится, держат золотую ветвь в руках. Первое место среди этой категории занимают учителя грамматики. Вот люди, которые были бы самыми злополучными и жалкими, истинными пасынками своей судьбы, если бы не скрашивалась неприглядность их профессии некоторым усладительным сумасбродством... Вечно впроголодь, непричесанные, грязно одетые, сидят они в своих школах, соединяющих в себе прелести и толчею застенка. Убийственный труд – управляться с буйной ватагой маленьких сорванцов; недаром же старятся они раньше времени, глохнут от вечного шума и крика и чахнут от вечной вони и грязи, в которой приходится проводить свою жизнь. Жалкие люди, – скажите вы. Но подите же, сами себе они кажутся первейшими из смертных. С каким самодовольствием они нагоняют страх на запуганную толпу ребятишек своим свирепым видом и грозным голосом; с каким наслаждением они угощают они своих питомцев розгами, плетками и свирепствуют на все лады... Они настолько довольны собой, что окружающая их грязь кажется им изысканной чистотой, собственное рабство – царством, и свою тиранию они не променяли бы на власть Фалариса или Дионисия».

(Роттердамский Э. Похвала глупости)

В. «Детали, вопросы, приемы, задания, монологи... – во имя чего весь это комплекс? Увлечь литературой? Воспитать личность? Да, и то, и другое, но прежде всего – во имя общения. Учитель отнюдь не самый главный человек на уроке, а первый

среди подобных и равных ему: ведущий и ведомый одновременно... Мой излюбленный жанр: урок – на каждый раз. Это урок духовного равноправия, урок, на котором воспитывается демократический характер и где ученик не иллюстрирует заранее подготовленную учителем схему, а вместе с ним, иногда вопреки ему сам постигает истину.

Нельзя строить свои отношения с учениками по принципу: ты меня понимаешь – достаточно! Тебе со мной интересно – чего же еще! Ко мне на урок идешь охотно – прекрасно! А понимает ли учитель ученика? Интересно ли ему с учеником или учениками? Так ли охотно идет к ним, как они к нему?».

(Ильин Е. Н. Искусство общения)

Рекомендуемая литература

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирования ценностей. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.
2. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: монография. – Краснодар, 2001. – 220 с.
3. Бермус А. Г. Историко-культурные идентификаторы педагогического образования университетского типа. – Режим доступа: <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2000/033/pdf>. – Загл. с экрана.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000.
5. Кукушин В. С. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие. – Ростов н/Д: МарТ, 2002. – 224 с.
6. Сенько Ю. В. Педагогика понимания: учебное пособие / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
7. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
8. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
9. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / сост. В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА

У меня еще не выкристаллизовалось понимание того, что первое, неоспоримое право ребенка – высказывать свои мысли, активно участвовать в наших рассуждениях о нем и приговорах. Когда мы дорастем до его уважения и доверия, когда он поверит нам и сам скажет, в чем его право, загадок и ошибок станет меньше.

Я. Корчак

Педагогическая деятельность как сфера духовного производства характеризуется глубоким проникновением в нее этических и эстетических начал. Комплекс требований общества к уровню профессионально-этической культуры, к нравственным качествам педагога закреплён в педагогической этике. Педагогическая этика занимается разработкой нравственных аспектов педагогического труда как специфического вида человеческой деятельности, изучением сущности и особенностей индивидуального нравственного сознания педагога, исследованием характера нравственных отношений. Содержательными структурными компонентами педагогической этики являются: нравственное сознание, нравственная деятельность преподавателя; нравственные отношения.

Педагогическая этика – составная часть этики, отражающая специфику функционирования морали в условиях педагогического процесса и разрабатывающая нравственные нормы, лежащие в основе нравственного сознания и отношений педагога к обучаемому, к своему труду, самому себе. Наличие качественно специфических, нравственных характеристик у педагога рассматривается как важнейший аспект профессиональной пригодности.

Педагогическая этика, предъявляя к преподавателю требования, отражающие общечеловеческие моральные ценности, утверждает:

1. Педагог – носитель высоких нравственных идеалов, чья деятельность подчинена служению справедливости, добру и гуманизму.

2. Педагог постоянно совершенствует себя, свои индивидуальные характеристики.

3. Педагог знает психологию, индивидуальные особенности личности воспитанников.

4. Педагог должен быть авторитетом для воспитанников.

Специфика профессиональной этики педагога, ее уникальность и исключительность определяются предметом педагогического труда, предметом нематериальным и эфемерным – живой человеческой душой, ее становлением и развитием, что наполняет профессию педагога огромной ответственностью. Асимметричность отношений педагога и обучаемых, выражающаяся их зависимостью от уровня культуры, профессионализма, нравственных ценностей и идеалов, нравственных качеств педагога, наконец, от его ежедневного настроения, налагает на педагога дополнительную ответственность за результаты своего труда: он не только транслирует культуру, организуя полноценную презентацию знаний и учебную деятельность, но и демонстрирует культуру посредством собственной личности, своих отношений к жизни и к людям.

Нравственный мир педагога находит свое выражение прежде всего в поведении, в способности выстраивать продуктивные взаимоотношения с обучаемыми. Под поведенческой культурой педагога понимается реализованная в повседневном общении система нравственно-гуманных отношений к субъектам образования. Поведенческая культура педагога проявляется в характере и стиле его взаимодействия с учениками, которое следует рассматривать как результат, выражающийся сохранением субъектности всех участников общения, процессуальной стороной их взаимного влияния, соответствием этого взаимодействия социально-культурным нормам. Субъективными критериями красоты взаимоотношений являются индивидуальные нравственные установки личности, которые зависят от уровня ее воспитанности. Объективными критериями являются качества личности педагога, проявляемые им в общении учениками, которые представляют обязательный комплекс профессионально-значимых качеств: терпимость (многочисленные ответы на вопросы, отсутствие «репрессивной» реакции); доброжелательность (тон, речь, стиль поведения); чуткость; уравновешенность (единый стиль как с «легкими», так и с «трудными» учениками); утонченность; сострадание (эмпатия).

Существенной характеристикой моральных требований является их универсальность или всеобщность. Р. Г. Апресян чертами универсальности моральных требований называет беспристрастность, надситуативность и универсализуемость. Выделяются три

правила следования моральным требованиям, которые звучат как своеобразные заповеди нравственного поведения и отношения педагога:

- поступай одинаково в отношении других людей в одинаковой ситуации (беспристрастность);
- поступай одинаково в отношении одного и того же лица в разных ситуациях (надситуативность);
- исходи из того, что любой другой на твоём месте поступил бы так же, как и ты в отношении данного человека или данной ситуации, равно и в отношении тебя любой другой поступил так же (универсализуемость).

Общение как культурно-эстетическое явление не ограничивается овладением нормами этикета, оно включает в себя нравственно-эстетический компонент, так как нравственная и эстетическая потребность входят в потребности нравственного освоения мира. В то же время нравственная потребность может переживаться эстетически как потребность в красоте взаимоотношений, характеристиками которых являются уважение и сочувствие. Формирование эстетических взаимоотношений с учащимися, развитие умений гармоничного взаимодействия – определяющие факторы педагогической деятельности. В нравственности тесно переплетаются моральные и психологические элементы духовной деятельности, поэтому при рассмотрении профессионально-значимых качеств педагога определяется их приоритетное место в структуре нравственного сознания личности.

В отечественной педагогике базовым эмоционально-нравственным чувством учителя, профессиональным умением признается любовь (Д. А. Белухин, Б. Т. Лихачев, В. Н. Наумчик, Е. А. Савина, Л. Л. Шевченко), понимаемая как цель, средство, содержание нравственного воспитания личности. По мнению Б. Т. Лихачева, любовь предполагает: желание педагога счастья учащимся (не как самодовольства и благополучия, а как развития сущностных сил человека, способности достигать гармонии в отношении с людьми и самим собой); активно-деятельностное отношение к ребенку как к любимому существу; требовательность к самому себе и самосовершенствование; преданность своим воспитанникам и жертвенность по отношению к ним; терпение и способность утешения [5, с. 150].

По мнению Л. А. Шевченко, любить – «значит видеть личность в перспективе ее будущих возможностей, терпеливо, настойчиво, доброжелательно и неуклонно приближать воплощение этих возможностей» [11, с. 350]. Такое экзистенциальное и в то же время педагогическое понимание любви находим у В. Франкла: «Любовь можно определить как возможность сказать кому-то «ты» и еще сказать «да». Иными словами: это способность понять человека в его сути, в его конкретности, в его уникальности и неповторимости, однако понять в нем не только его суть и конкретность, но и его ценность, его необходимость. Ведь ценность другого человека, которую любовь позволяет увидеть и подчеркнуть, еще не является действительностью, а лишь простой возможностью: тем чего еще нет, что лишь находится лишь в становлении, что может стать и что должно стать» [12, с. 162–163].

Интересным нам представляется подход к пониманию любви как необходимости педагогических отношений у М. М. Рубинштейна. Педагог, являясь заместителем родителя в педагогическом пространстве, проявляет любовь как специальную форму социальной, родительскую черту поведения. «Как и родителей нормального порядка, так и у педагога эта любовь заставляет искать роста и прогресса для детей не за какие-нибудь достоинства их; она не мотивирована, иррациональна, она любит их прежде всего как они есть, и в слабости, и в некоторой малоценности видит часто повод для большей привязанности и заботы. Конечно, у педагогов эти стороны не так резко бросаются в глаза, потому что они более общего порядка и при этом его связь с детьми значительно шире, более текуча, объекты его деятельности постоянно меняются, их много и т. д.» [10, с. 31].

Любовь является фундаментом воспитания, на котором складываются надежные взаимоотношения, ибо воспитанность предполагает не формальное знание личностью правил поведения, но определенный уровень развития нравственных чувств.

В педагогической жизни любовь проявляется в уровне нравственных отношений: безусловное принятие и поддержка каждого обучающегося; отказ от деления по способностям на «сильных» и «слабых»; вера в возможность развития каждого; оптимистичный, деятельный тон и стиль общения; недопустимость эмоциональных, запугивающих негативных выводов о способностях; не-

допустимость публичных форм коллективного осуждения промахов; недопустимость использования вербальных и невербальных форм (взглядом, тоном, стилем, жестом, мимикой) унижающего осуждения неудач; нельзя осуждать человека, но можно осудить его деяние.

Основанием любви как базового эмоционально-нравственного чувства-отношения педагога к детям можно назвать принципы, сформулированные в гуманистической психологии и педагогике:

1. Все люди разные. «Вечная правота» взрослых не допускает существования другого взгляда на жизнь, мнения о событии и т. д.

2. Каждый человек уникален и неповторим, он постоянно находится в становлении, движении, но в любой момент своей жизни представляет собой неповторимую целостность со своим особым мировоззрением и уникальным направлением жизненного пути.

3. Каждый человек прекрасен в своем потенциале. Личностный потенциал у каждого человека огромен, многомерен, разносторонен, он раскрывается в деятельности.

4. Любить человека – значит утверждать неповторимость его существования [2].

Педагогический такт

Важным компонентом нравственных отношений является педагогический такт, поведение педагога, организованное как нравственно целесообразная мера взаимодействия с учениками воздействия на них. Тактичность предполагает умение педагога предвидеть объективные и субъективные последствия своего поступка. Педагогический такт базируется на развитых психолого-педагогических умениях и нравственных качествах, педагогической наблюдательности, интуиции, педагогической технике, педагогическом воображении, этических знаниях. Развитие педагогического такта предполагает развитие умений учителя регулировать внимание учеников в следующих направлениях: взаимодействовать в типичных ситуациях просьб и жалоб; анализировать и действовать в ситуациях, в которых преподаватель, с точки зрения учеников (и требований педагогического такта) должен быть деликатным; знать мотивы ситуаций, в которых преподаватель наказывает; уметь внушать, используя разнообразный «инструментарий».

Педагогический такт проявляется в умении педагога предвидеть объективные и субъективные последствия поступка, т. е. эмоциональную и поведенческую стороны действий студента. Педагогический такт как моральный регулятор педагогического процесса основывается на нравственно-психологических качествах педагога (самообладание, чуткость, внимательность, требовательность, уважительность) и является уровнем проявления профессиональной компетентности. Для него характерны естественность, простота, отсутствие фамильярности, деловитость – без раздражения, требовательность – без мелочной придирчивости, серьезность – без натянутости, юмор – без насмешки.

Для педагога умение взаимодействовать с обучаемыми предполагает знание как психолого-педагогических особенностей учеников, так и своих личных качеств. Самопознание является компонентом самовоспитания, включающего также самоконтроль (самостоятельное регулирование своего поведения, мотивов и побуждений) и самооценку (умение давать нравственную оценку собственным поступкам). Самообладание – форма самоконтроля, которая выражается в способности и привычке учителя контролировать чувственную сторону своей психики. Знание своего психосоматического типа способствует преодолению стрессовых ситуаций педагогической деятельности.

Особую корректность следует соблюдать преподавателю в ситуации ошибок учащихся, важно уметь подбодрить учащегося: «Неслучайная ошибка!», «Ошибка, которая ведет нас к истине», «Мнение не совсем верное, но дает пищу для размышлений». Необходимо показать, что неверные и неточные суждения возможны и что аналогичные ошибки допускали многие ученые и мыслители.

Принципы педагогической морали

Мораль как способ практической ориентации поведения выполняет регулятивную и другие функции: 1) представляет собой определенное ценностное отношение к миру; 2) является выражением активности человеческого сознания; 3) интегрирует нравственные взгляды и представления с практическими отношениями.

Педагогическая мораль ориентирует каждого педагога на творческое отношение к труду, преодоление негативного в учебно-воспитательном процессе, утверждение профессионального,

культурного уровня, укрепление здорового морально-психологического климата ученического коллектива.

В педагогической этике сформулированы принципы педагогической морали.

Гуманизм как принцип педагогической морали признает человека величайшей ценностью, предполагает создание подлинно человеческих условий в обществе, необходимых для гармоничного развития личности. Выражением гуманизма в общении является уважение, которое предполагает равенство, равноправие, партнерство педагога и учащегося – несмотря на разницу в положении, уровне культуры и образования, возрасте и жизненном опыте. Препятствием для установления такого партнерства является объективно существующая зависимость ученика и преподавателя – одна из профессиональных особенностей их взаимодействия. Проявлением уважения выступает прежде всего доверие и интерес к другому. Гуманное отношение требует обращения к нему как к личности, обладающей своими неповторимыми качествами, поэтому педагогическая мораль ориентирует педагога на сочетание официальных и человеческих отношений к воспитанникам. Осуществление принципа гуманизма предполагает, что педагог должен:

- терпеливо относиться к мыслям и высказываниям учащихся даже тогда, когда они не совпадают с общепринятой точкой зрения или мнением учителя;
- не обрывать учащихся, а терпеливо, опираясь на факты, доказывать, в чем ошибочность их суждений;
- пресекать попытки унижения человеческого достоинства ученика;
- не злоупотреблять доверием ученика; не использовать его в качестве информатора о поведении детей в классе и вне школы;
- не допускать насмешек или выпадов по адресу учащихся, интимная тайна которых стала известна учителю;
- не превращать оценку в средство запугивания и не применять ее для наказания за плохое поведение;
- тактично и последовательно ликвидировать пробелы в нравственном воспитании учащихся;

- не вынуждать учащихся просить прощения у старших тогда, когда причиной возникновения конфликта был не он; не угрожать ребенку, если он упрямо отказывается признать свою неправоту;
- чутко относиться к учащимся, которые перенесли душевную травму, сочувствовать детскому горю.

Требовательность является необходимым условием и содержанием деятельности преподавателя, она должна сочетаться с чувством меры в объеме тех заданий, которые предлагает преподаватель, соизмеряться с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся. Нетребовательность – своего рода социальное зло, недопустимое в педагогической морали. А. С. Макаренко писал: «Как можно больше уважения к человеку, как можно больше требовательности к нему» [Цит. по: 8, с. 105]. Этические максимы требовательности следующие:

- она должна быть объективно целесообразной, то есть выполняемое задание должно служить делу;
- требование должно быть понятным;
- требование должно быть реально выполнимым.

Педагогическая солидарность раскрывается в регулировке взаимоотношений педагогов в целенаправленной деятельности, соблюдение каждым преподавателем и всем коллективом единых педагогических требований. Педагогическая солидарность – это поддержка деловых, доброжелательных отношений, критика и самокритика, свободный обмен мнениями о достоинствах педагогической деятельности.

Профессионализм преподавателя находится в прямой зависимости от умения сотрудничать с детьми. В области воспитания профессионализм заключается, во-первых, только в позитивном восприятии обучаемых; во-вторых, в использовании ненасильственных методов воспитания; в-третьих, в стимулировании деятельности ученика. Профессионализм учителя находится в прямой зависимости от умения сотрудничать с детьми, творить вместе с ними. Следуя принципу профессионализма, сотрудничества, творчества, учитель следует стилю научного поиска и творческих находок, обновления профессиональной компетенции и общей эрудиции.

Принцип единства слова и дела требует от личности педагога единства сказанного и сделанного: честности, принципиальности,

пунктуальности. По мнению этиков, педагог не вправе делать того, в чем стыдно было бы признаться, что он к себе предъявляет такие же высокие требования, какие он предъявляет к другим. В педагогической профессии это особенно важно, ибо педагог, проповедующий нравственность, должен быть и высоконравственным нравственным

Педагогический оптимизм является принципом педагогической морали и важнейшим условием нравственных отношений в системе «педагог – учащийся». Педагогический оптимизм призван регулировать морально-психологическое состояние личности. Будучи способом практической ориентации человека, оптимизм позволяет ожидать от будущего исполнения их желаний и достижения планируемых результатов действия. Именно поэтому оптимизм считается плодотворной основой поведения человека. Будучи связанным с педагогическим гуманизмом, оптимизм регулирует отношение педагога к обучаемым. В педагогической деятельности многое (если не все) зависит от ценностных установок преподавателя, от его взгляда на саму природу человека.

Если предложить критерий веры/неверия в сущность человека к основным психолого-педагогическим концепциям, то они четко разделятся на две группы: доверяющих человеческой природе и не доверяющих. В группе «не доверяющих» (пессимистов) есть более жесткая позиция, утверждающая, что природа человека изначально негативная, асоциальная и деструктивная, и что сам человек с ней справиться не может (классический фрейдизм). Есть менее жесткая позиция, в соответствии с которой у человека природной сущности, в общем-то, нет, он представляет собой нейтрально-пассивный объект формирующих влияний, от которых зависит обретаемая человеком сущность (бихевиоризм, НЛП, большинство подходов в советской психологии и педагогике). Такой взгляд на природу человека хорошо иллюстрируют определения сущности воспитания в советской педагогике, в которых воспитание рассматривалось как «процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе» (Ю. К. Бабанский); как «планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечиваю-

щих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни» (А. В. Петровский).

В группе «доверяющих» (оптимистов) также есть более радикальная точка зрения, утверждающая безусловно позитивную, добрую и конструктивную сущность человека, заложенную в виде потенциала, который раскрывается при соответствующих условиях (К. Роджерс, А. Маслоу). Более осторожный (экзистенциальный) взгляд на человека исходит из того, что изначально человек не обладает сущностью, но обретает ее в результате самосозидания, причем позитивная самоактуализация не гарантирована, но является результатом собственного ответственного и свободного выбора. При таком подходе человек не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий свое отношение к себе и к миру.

В соответствии с ценностными установками и решением проблемы о сущности человека решается вопрос о том, «что делать» с этой сущностью, чтобы человек стал лучше. Если сущность человека негативная, то ее надо исправить; если ее нет – ее надо создать, сконструировать. Исследователи, как философы, так и педагоги, рассматривают воспитание как взаимодействие и сотрудничество педагога и учащегося в сфере их совместного бытия: как «восхождение к субъектности» (М. С. Каган); как «непрерывное становление целостности, предоставление человеку возможности самоопределения» (Г. С. Батищев); как «выведение на поверхность вашего существования бесконечных истоков внутренней мудрости» (Р. Тагор). Такой контекст воспитания предполагает исключительно оптимистический взгляд на природу человека, проективный подход, убежденность в том, что «человек всегда может быть лучше».

В педагогической науке оптимизм понимается как свойство личности, отражающее пропорциональное развитие всех психических процессов, обеспечивает человеку жизнерадостное мирозерцание, веру в людей, их силы и возможности. Как умонастроение оптимизм педагога имеет следующие стороны: вера в себя, основанная на самопринятии; вера в продуктивность собственной деятельности, фундаментом которой является ощущение своих достижений; вера в другого (студента), принятие его во всей сложности и многообразии проявлений. Принятие учащегося как суверенной личности, вера в неисчерпаемость его человеческих

возможностей является наиболее шатким звеном педагогического оптимизма в силу сложности механизма принятия, оценочности и стереотипности педагогической деятельности.

Отрицательная установка, вызванная собственным печальным опытом или чьим-то внушением, становится препятствием для непредвзятого, доброжелательного отношения к другому. Культура педагогического общения предполагает в связи с этим наличие контрустановки, оптимистической гипотезы – не принимать на веру любые утверждения о человеке, требовать их доказательств.

В педагогической деятельности личность является предметом, орудием и продуктом труда. Из этой специфики педагогической профессии вытекают особенности сущности и критериев педагогической морали. Каждому педагогу необходимо осознанно относиться к моральным принципам, выступающих в качестве критериев деятельности.

Педагогическая мораль, выполняя регулятивную, ценностно-ориентирующую и воспитательные функции, требует от педагога постоянного самосовершенствования, без которого невозможно управлять процессом нравственного воспитания личности. Профессиональная педагогическая мораль обязывает педагога создавать такую систему взаимоотношений, в которой действуют законы и принципы оптимального сочетания требовательности и уважения, взыскательности и доброты, принципиальности и доверия, контроля и взаимопомощи, ответственности и чуткости.

Фасилитативные способности педагога

Особая роль педагогического труда в жизни нашего общества, необходимость выделить педагога как носителя высоких идеалов и ценностей, способного влиять на подрастающее поколение, требует рассмотрения педагогической деятельности в двух аспектах: в какой мере педагог сам реализует себя и развивается как личность, каково ему живется в профессии с позиции «человеческого измерения»; в какой мере педагог способствует здоровому, полноценному существованию учащихся, их личностному и нравственному росту.

Гуманизация системы образования позволяет рассматривать педагога как специалиста, обладающего не только специальными способностями (академическими, дидактическими, коммуникативными, организаторскими и т. д.), но и как личность, обладающую

щую достаточным уровнем гуманитарной культуры, основу которой составляет способность педагога создавать помогающие отношения с учащимися, способность быть фасилитатором. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы (Р. Бернс, С. Братченко, Я. Корчак, И. Лэндрет, К. Роджерс и др.) фасилитативная способность может быть представлена как интегративное образование, включающее в себя искусство уважения, искусство понимания, искусство помощи и поддержки, искусство договора, искусство быть собой [4].

У истоков *способности (искусства) уважения* лежат глубинные ценностные установки человека, определяющие его общие взгляды на то, что есть сущность человека, каковы возможности его развития. Уважение – это признание другого человека ценностью, принятие его таким, каков он есть, вера в его возможности, признание его свободы, права потенциальной равноценности себе и равноправие. Равноправные отношения с учеником направлены на защиту и поддержку «человеческого в человеке». Уважать – значит признать важность и значимость для себя другого человека.

Способность рационального понимания, эмпатия и интуиция, сопереживание развиваются на основе умений анализировать мотивы поступков обучаемых, оказывать поддержку, создавать особые «помогающие отношения», то есть такие «отношения, в которых по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, в умении ладить с другими». Непременным условием помогающих отношений является атмосфера психологической безопасности, которая складывается из признания безусловной ценности собеседника, отказа от использования в отношении него «внешнего оценивания»; глубокого эмпатического понимания, веры в возможности личности учащегося.

Искусство договариваться проявляется в умении разрешать проблемы на основе открытого и справедливого соглашения, достигнутого в процессе равноправного диалога, что предполагает готовность осознавать и ясно высказывать свои желания и проблемы, выслушивать и понимать интересы и трудности собеседника (то есть владение соответственно приемами «я-высказываний», активного слушания), а также способность конст-

руктивно обсуждать их и согласовывать. При этом существенны принципы справедливых отношений и равноправия.

Одна из проблем образования заключается в том, что за всеми сложностями, заботами, многочисленными педагогическими ролями и функциями педагог имеет много шансов потерять свою индивидуальность и перестать быть самим собой. ***Искусство быть самим собой***, сохранять свою аутентичность, верность самому себе, умение контролировать собственную психическую деятельность, постоянно рефлексировать над проблемами педагогического бытия – одна из важнейших задач профессионального саморазвития.

За показатели рефлексивной позиции личности принимаются: критичность мышления субъекта деятельности; стремление к доказательности позиции; способность и умение ставить вопросы; вести дискуссию; готовность к адекватной самооценке. Выделяют различные уровни педагогической рефлексии: теоретическая педагогическая рефлексия (осмысление аксиологических ориентиров (ценностей) своей профессиональной деятельности); практическая педагогическая рефлексия (осмысление собственных действий и педагогических проблемных ситуаций).

С гуманитарной точки зрения при этом важна не внешняя, информационная, сторона общения, а внутренняя, психологическая, которая оказывает большое влияние не личность учащегося. Особенно чувствительны в процессе общения именно личностные особенности человека – «образ я», самооценка, ценности, представление о справедливости.

На уровне непосредственных действий педагога и его общения с учащимися всегда действует определенная система приоритетов. Для гуманистически-ориентированного взаимодействия характерны следующие приоритеты: личность важнее проблемы; настоящее важнее прошлого; чувства важнее мыслей и действий; понимание важнее объяснения; принятие важнее исправления; направленность важнее инструкций; мудрость ребенка важнее знания взрослого.

Контрольные вопросы

1. В чем заключается специфика педагогической этики?
2. Какое из приведенных выше определений «педагогической любви» отражает ваше понимание этого феномена?
3. Перечислите фасилитативные способности педагога, как они связаны с его нравственной культурой?
4. В чем заключается философия оптимизма в педагогической деятельности?
5. Каковы формы проявления педагогического такта?

Задания для размышления

1. Прочитайте притчу

Жили в одном монастыре три инок и по молодости лет часто вели разговоры, как спасти мир.

И вот разошлись они по разным концам света.

А через много десятилетий судил Господь им встречу.

Встретились, и спрашивает один другого: «Ну, как ты мир спасал?»

Один из них отвечает: «Я шел со словом божьим и проповедовал людям добро».

– *Ну как? Стали люди добрее?*

– *Нет, не послушались они моих проповедей.*

Тогда другой инок говорит: «А я не стал людям говорить ничего, я сам стал делать добро».

– *Ну и что? Подействовало?*

– *Нет. Зла не стало меньше.*

А третий инок и говорит:

– А я не стал ни говорить, ни делать, я вообще не пытался исправлять людей. Я уединился и стал исправлять самого себя.

– *Ну и что?*

– Со временем ко мне пришли другие, по мере того, как исправлялся я, стали исправляться и они. И зла стала меньше настолько, насколько оно уменьшилось в нас самих.

2. Ответьте на вопросы:

1. Согласны ли вы с основной идеей этой притчи?
2. На какой позиции «спасения мира» вы находитесь?
3. Насколько приемлема позиция третьего инок для педагогической деятельности?

Рекомендуемая литература

1. Белухин Д. А. Педагогическая этика: желаемое и действительное // Анализ сущности и содержания общепринятых понятий педагогической этики. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2007. – 128 с.
2. Белухин Д. А. Учитель: от любви до ненависти... (Техника профессионального поведения): книга для учителя. – М.: Народное образование, 1994. – 144 с.
3. Белухин Д. А. Учитель, возлюби ближнего твоего, как самого себя: педагогическая рефлексия сущности и содержания понятий любви к ближнему в религии и педагогике: учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 112 с.
4. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологическое). – М.: Смысл, 1999.
5. Лихачев Б. Т. Философия воспитания. – М.: Прометей, 1995. – 506 с.
6. Мишаткина Т. В. Педагогическая этика: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс; Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 303 с.
7. Настольная книга преподавателя / авт.-сост. И. Н. Кузнецов. – Мн.: Современное слово, 2005. – 544 с.
8. Наумчик В. Н. Этика педагога: учебно-методическое пособие / В. Н. Наумчик, Е. А. Савченко. – Мн.: Университетское изд-во, 1999. – 216 с.
9. Позднякова О. К. Нравственное сознание учителя: этический аспект: монография. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 160 с.
10. Рубинштейн М. М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 176 с.
11. Шевченко Л. А. Практическая педагогическая этика: экспериментально-дидактический комплекс. – М.: Собор, 1997. – 607 с.
12. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.

АВТОРИТЕТ ПЕДАГОГА

Власть авторитета предполагает свободу в его признании.

Н. А. Бердяев

Авторитет преподавателя является сложной педагогической категорией, поскольку трудно выделить его составляющие, механизмы развития, способы удержания. Авторитет – отличительная особенность лица или группы лиц, благодаря которой заслужено доверие и может оказываться влияние на других лиц, характеризующий систему отношений к педагогу, определяющий его профессионально-личностный статус, принятие и признание его приоритетной роли в системе субъект-субъектных педагогических отношений.

Авторитет – от латинского *auctoritas* – достоинство; происхождение термина связывают с историей Древнего Рима, где авторитетом называлась власть сената в отличие от других органов управления. С точки зрения психологии понятие «авторитет» может и не соотноситься с представлением о власти. Им может обладать личность, имеющая высокую степень референтности или престиж должности, поскольку она авансирует человеку определенный уровень уважения.

Существует два взгляда в отношении авторитета в науке и образовании. Первый отрицает положительное значение авторитета, что основывается на мнении, будто в науке ни одна концепция, ни одно высказывание не могут быть признаны как истинные, а поэтому претензия на обладание истиной порождает авторитарные теории и авторитаризм, проявления которых в любой форме опасны для прогресса науки (Н. В. Буковская).

Второй взгляд основывается не на подчинении, а на признании и осознании того, что личность превосходит других умом, острою суждений или иными достоинствами. Образование как система предполагает так называемое властвующее начало, но в силу своей творческой сущности ему подходит та форма власти, которая способствует широкому простору мыследеятельности и самоопределению личности. В качестве одной из форм власти и предлагается авторитет, который в таких своих характеристиках, как

компетентность, опыт, общепризнанность, доступность критике, определяет продуктивность образования.

Авторитет в образовании составляет реальность педагогического процесса, представляя собой способ его саморегуляции и функционируя в разнообразных формах и видах: авторитет знаний, идей, теорий, т. е. когнитивный авторитет; авторитет знаний, должностей, профессий, т. е. институциональный авторитет; личный авторитет.

Авторитетный педагог достигает влияния, не прибегая к формальным атрибутам своих властных полномочий. Влияние авторитетного лица основывается на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте, эмоционально-чувственном мире. Процесс становления авторитета растянут во времени и не зависит только от педагога, его профессиональных и личностных качеств. Тем не менее у каждого субъекта (ученика) будет свой набор индивидуальных требований к поведению педагога, своя концепция понимания авторитетности.

Авторитет субъекта не существует вне и помимо социальной среды, приобретает только в процессе значимой деятельности; он выражается в способности направлять (не прибегая к принуждению) поступки и логику мышления другого человека по желательному пути. Возможность такого воздействия обусловлена доверием и эмоциональным отношением людей к носителю авторитета. Авторитет связан с ценностной ориентацией и особенностями деятельности группы, определяет степень внушающего действия данного человека, он более окрашен личностно, чем профессионально.

Наиболее значимыми механизмами воздействия авторитета являются внушение и подражание. Авторитетный педагог влияет не только направленно, но и опосредованно: взгляд, мимика, жесты – все важно в педагогическом общении. Авторитетный педагог оказывает влияние снижением критического отношения к поступающей информации, потому что ей изначально доверяют, однако пренебрежение аргументацией может серьезно подорвать авторитет преподавателя.

Ученые обращаются к структуре авторитета педагога (И. П. Андриадина, М. Ю. Кондратьев), выделяя совокупность компонентов:

1. Профессиональный компонент: в коммуникативном процессе между людьми происходит движение информации, активный обмен ею, в результате чего вырабатывается общий смысл. Специфичность авторитета педагога проявляется в недопустимости утраты со стороны студента интереса к информации, источником которой является преподаватель, поэтому безупречное знание предмета, методическое мастерство, специальная эрудиция, технологическое разнообразие (система способов и средств управления заранее спроектированным процессом обучения) очевидны и способствуют становлению авторитета преподавателя. Педагог для студента выступает в качестве востребованного источника информации. Чем больше ее объем идет от преподавателя, чем лучше технологически он пытается ее преподать; чем тщательнее учитывает познавательные интересы и мотивы учения, тем больше возрастает авторитет преподавателя.

2. Личностный компонент содержит следующие составляющие: ценностную (носителем каких конкретно нравственных, философских, эстетических ценностей является преподаватель); характерологическую (черты характера, создающие предпосылки для формирования авторитета – общительность, тактичность, ответственность, добросовестность); культурологическую (культура поведения, общий круг интересов, стиль общения).

3. Социальный компонент утверждает социальную значимость профессии, ее социальный престиж, социальные и профессиональные стереотипы.

4. Ролевой компонент представляет собой занимаемую должность педагога, его права и обязанности.

Исследователи выделяют уровни авторитета: позиционный авторитет (формальный уровень, определяющийся властными полномочиями); функциональный авторитет (неформальный уровень, определяющийся профессионализмом, возможностью решать дидактические и развивающие задачи); личностный авторитет (экспертность, профессионализм, личностные качества).

Феномен авторитета проявляется в его функциях: направляющей, ориентирующей, информативной, контролирующей, рецензирующей, коммуникативной и социализирующей. Среди положительных сторон влияния авторитета на эффективность образовательного процесса выделяются: авторитет оптимизирует

образовательную деятельность, поскольку непосредственное обращение к авторитетам в ходе изложения учебного материала экономит время и усилия, ускоряет темп обучения, высвобождает время для критического усвоения материала; конкретизация авторитетов по фамилиям, по кругу их научных проблем и публикаций обеспечивает поиск информации; авторитет тормозит поспешность в нивелировании старого, помогает понять поверхностность и недостаточную доказательность нового; авторитет представляет собой форму междисциплинарного воздействия, поскольку объективная ограниченность возможностей педагога не позволяет ему быть одинаково компетентным во всех областях предметного знания, а обращение к авторитету позволяет компенсировать этот недостаток; плюралистичность авторитета препятствует появлению авторитаризма, безраздельному господству какой-либо личности или теории.

Однако позитивной роли авторитета в образовании препятствует чрезмерная его централизация, недостаточность критики, а также некритическое следование авторитетам. В педагогических исследованиях выделяется феномен действительного авторитета и ложного авторитета, или псевдавторитета, который основывается на насилии, в каком бы виде это ни проявлялось. А. С. Макаренко выделил несколько видов ложного авторитета:

- авторитет подавления (все воспитательные воздействия направлены на запугивание, грубое насилие, а педагог постоянно демонстрирует свое превосходство и этим держит студентов в напряжении перед угрозой возможного наказания);
- авторитет расстояния (педагог постоянно держит студентов на некотором отдалении от себя, вступая в контакты в ситуации крайней необходимости с позиций превосходства, а дистанция между педагогом и студентом усиливает образ педагога как загадочного и малодоступного человека);
- авторитет чванства выражается в гипертрофированной самооценке;
- авторитет педантизма выражается в бюрократическом подходе преподавателя к работе (постоянно отдаются распоряжения, которые требуют их немедленного и беспрекословного исполнения, педагог боится показаться нерешительным, а система ненуж-

ных условностей порождает атмосферу лишенных всякого смысла придинок;

- авторитет резонерства (педагог постоянно поучает назидательными разговорами, нравоучительными сентенциями);

- авторитет доброты (преподаватель все разрешает, боится конфликтов, послушание вызывается уступчивостью, мягкостью, добротой);

- авторитет дружбы (во взаимоотношениях между преподавателем и студентами должно реализоваться правило золотой середины, когда студенты и преподаватель четко знают границу дозволенного в отношениях и не переходят на панибратство);

- авторитет подкупа (самый безнравственный вид авторитета, когда послушание покупается обещаниями) [5].

Истинный авторитет педагога противостоит ложному авторитету и авторитарности. Выделяются типичные формы авторитарности (Ю. П. Азаров):

- грубая авторитарность – открытая неприязнь к отдельным ученикам;

- скрытая авторитарность, при которой насилие завуалировано под стремление преподавателя опираться на мнение студенческого коллектива, действовать от его имени;

- демагогическая авторитарность – педагог, прикрываясь различного рода нравственными поучениями, воздействует на воспитанников потоком словесной морали, пренебрегает нравственным опытом ученика;

- либеральный авторитаризм – педагог соглашается, уступает, одновременно изучая позиции воспитанников, но как только воспитанник пытается проявить самостоятельность, сразу применяет штрафные санкции;

- административный авторитаризм возводит в абсолют разные формы администрирования.

Становление авторитета характеризуется стадиальностью:

1. Педагог – источник информации. Взаимоотношения основаны на значимости педагога как источника необходимых сведений, он привлекает интерес объемом знаний, в некоторой степени лишен в глазах воспитанников личностной значимости, его индивидуальные качества не фиксируются. Такие отношения носят ситуа-

тивный характер, складываются в условиях дефицита информации и разрушаются при достаточном ее объеме.

2. Педагог – референтное лицо. Для учащихся становится важной личностная оценка преподавателем событий и педагогических фактов. Его мнение выступает основанием для осуществления действий, которые всегда соотносятся с позицией преподавателя.

3. Педагог – авторитетное лицо. Педагогу авансируется доверие, его мнение считается изначально верным и принимается как руководство к действию. Отношения носят характер ярко выраженного личностного предпочтения и имеют глубокую эмоциональную окраску.

Контрольные вопросы

1. Каково положительное значение авторитета в образовании?
2. С какими видами ложного авторитета преподавателя вы сталкивались в своей практике?
3. Чего больше в вашей педагогической деятельности: авторитета власти (статусной, знаньевой) или власти авторитета?
4. Проранжируйте личные и профессиональные качества, которые на ваш взгляд имеют авторитетные педагоги.

Задача 1. Составьте иерархическую лестницу требований к авторитету преподавателя?

Задача 2. Нарисуйте свой портрет авторитетного преподавателя.

Рекомендуемая литература

1. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства: учебное пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.

2. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999.

3. Бусыгина А. Л. Профессор – профессия: монография. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1999.

4. Корнетов Г. Б. Общая педагогика: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2003.

5. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006.

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Для всякой гуманистической теории чрезвычайно важно уважение к другому человеку, к его праву быть независимо от того, угодно мне это или не угодно, к его праву быть таким, каким он хочет, а не таким, каким хочу я, чтобы он был.

Ю. М. Лотман

Характерные для нашего времени демократизация и гуманизация общественных отношений привели к смещению акцентов в системе межличностного общения, которое психологи определяют как информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются и формируются межличностные взаимоотношения (Я. Л. Коломинский). В данном определении отражается деятельностный характер общения как формы человеческих взаимоотношений. Справедливыми будут суждения об общении как особого рода искусстве, требующем таланта; как о науке, имеющей свои закономерности; как о своде правил и технологий поведения. Поливариантность отмечается в формах и проявлениях самого общения.

Философы под общением понимают связь равноактивных, равносвободных, равноуникальных субъектов, которые раскрывают свою неповторимость в содержании и способе взаимодействия (М. С. Каган). Общение рассматривается, как взаимное признание самости и самооценности партнеров по общению, что с позиций гуманистической этики требует от педагога обратить внимание на следующие его основные черты и свойства:

- общение предстает как деятельность, что предполагает его активно-процессуальный характер;
- межличностные отношения, независимо от положения вступающих в них людей, носят субъект-субъектный характер;
- при общении проявляется его творчески-импровизационный характер, способствующий выявлению глубинных качеств субъекта.

Общение носит личностную окраску, предполагает не только информационную связь, но и личностно-экзистенциальную, субъективную связь между людьми при сохранении индивидуальности общающихся сторон. Общение симметрично, ибо предполагает

функциональное равенство участвующих в нем лиц как субъектов единой совместной деятельности; информационный процесс асимметричен. Структура информационного общения, как правило, монологична, а смыслового общения – диалогична.

Диалог представляет форму поступательно-прогрессивного развития познавательного процесса, когда движение к искомому результату идет путем взаимодействия различных, но не соперничающих точек зрения, подходов, направлений. В диалоге учитель и ученик вырабатывают свою собственную позицию, собственное «я», удерживая позицию другого. Диалог – не обмен монологами, это поиск взаимопонимания, сопряжения смыслов. Обретение единочувствия и единомыслия является важнейшей задачей диалогового общения: познавательная деятельность не в состоянии удовлетворить все богатство потребностей человека. Диалог как средство научного поиска выполняет следующие функции: оптимизирующую (способствует разносторонности поиска); коррегирующую (уточнение и исправление точки зрения); синтезирующую (средство объединения результатов). Характер и смысл диалога органично соответствует сущностным характеристикам педагогической деятельности, ее гуманистической, творческой, совместной (она всегда предполагает другого, во имя которого и осуществляется) природе.

Диалогизм является важнейшим условием формирования «плюралистического» типа личности, совершенствования ее коммуникативной культуры. Тяготение преподавателя к монологизму, как правило, свидетельствует о приверженности авторитарному стилю общения с обучаемыми. Однонаправленного и монологического объяснения, осуществляемого в рамках «наукоучения», становится недостаточно. Педагогу следует иметь в виду, что для квалифицированного ведения диалога недостаточно авторитета и служебного превосходства. Необходимы широкая эрудиция, навыки доказательного рассуждения, умение слушать и быть услышанным, способность воспринимать другого как личность такого же уровня, как и я сам. Искусство общения педагога состоит в том, чтобы поставить человека выше его отдельных недостатков и несовершенств, увидеть и оценить в нем индивидуальные и неповторимые черты, понять, что ценность личности человека не должна зависеть от его отдельных свойств.

Диалогичность – один из принципов стиля нового педагогического мышления. Следование этому принципу означает не только обмен знаниями, но и личностными смыслами. Совместный поиск, способный стать взаимным учением, основой сотворчества участников образовательного процесса. «Практическая диалогика» предполагает умение выслушать ученика, отказ от привычного оценивания и манипуляции. Ключевым в концепции диалогического понимания становится понятие «другой», позволяющее проявить суть диалогических взаимоотношений, неслиянность позиций участников диалога.

Психологическое пространство в диалоге – особое «креативное поле» (Д. Б. Богдаевская), где вырастают побеги неожиданных, оригинальных решений, это особое духовное общение, основанное на интеллектуальном поиске, свободе самовыражения и самопостижения. Принципиальным отличием диалогической установки педагога от монологической является то, что последняя не предполагает обращения к слушателю как к конкретному лицу, собеседнику, который должен определенным образом реагировать на получаемое сообщение, соглашаться или возражать, так или иначе его истолковывать, интерпретировать, оценивать. Монологическое же сообщение директивно. Иначе говоря, цель диалога – общность, а цель монолога – информирование или управление. Реализуя диалоговость в общении педагог из транслятора знаний превращается в фасилитатора, духовного наставника, приобщающего к своим профессиональным ценностям.

Диалог, в трактовке М. М. Бахтина, «глубоко демократичен», так сознательно ориентирован на полицентричность и «подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя». Установка на диалог и признание его основой отношений – это принципиальное согласие с возможностью существования разных, но признаваемых вполне равноценными позиций. Диалог направлен на развитие всех участников процесса обучения, а не вытеснение «своим» («учительским») «чужого» («ученического»). При формирующей (эгоцентрической) позиции педагог «вчитывает», «вписывает» себя в ученика, при личностно ориентированной (эксцентрической) – «вычитывает» из ученика и принимает его в себя.

Философская и профессиональная культура педагога начинается со способности к диалогу с самим собой, в основе которого диалогичность мышления, умение слышать *ego* и *alter ego*. Диалог с самим собой, потребность в рефлексии собственной деятельности, «спасительное недовольство собой» (А. Ухтомский) препятствует застою, ограниченности и стереотипности профессионального поведения. Необходимость учиться культуре диалога педагогу очевидна, как стремление к очищению сознания от ряда предрассудков, стереотипов, установленных истин, препятствующих достижению человеческого согласия.

Под педагогическим общением понимается специальная форма профессионального общения преподавателя и учащегося в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата и оптимизацию взаимоотношений. Идеальное педагогическое общение должно снимать отрицательные эмоции, вызывать радость постижения, жажду деятельности.

В психолого-педагогической литературе определены следующие функции педагогического общения: обучающая или информационная функция характеризуется обменом информацией познавательного и аффективно-оценочного характера; фасилитативная функция (облегчение общения) предполагает «открытие» на общение, «соучастие» в общении, «возвышение» учащегося (В. Ю. Питюков); организация деятельности; познание личности разворачивается в условиях когнитивно сложного отражения людьми друг друга. Психологически грамотное восприятие педагогом учащегося помогает установить на этой основе взаимопонимание и эффективное взаимодействие. Преподаватель должен быть внимателен к поведению, словам, жестам, интонациям, переменам во внешнем облике и поведении своих учеников; самопрезентация помогает самовыражению субъектов общения, способность грамотно предъявить свой богатый внутренний мир свидетельствует о конгруэнтном самовыражении; обмен ролями ведет к замене межролевого общения общением межличностным.

Итак, в ходе общения происходит своеобразное взаимодействие интеллектов людей, их эмоциональных сфер и воли, характеров. Общение – это сложный, многоплановый процесс установления и

развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Одной из важных характеристик педагогического общения являются средства общения способы передачи информации и выражения отношений между партнерами в процессе их взаимодействия. Педагогическое воздействие, как правило, соответствует целям и задачам, на которые ориентирован преподаватель. Педагогическое воздействие должно способствовать инициированию активности ученика, оказанию помощи по овладению способами организации деятельности и взаимодействия с миром.

Доминантой пространственного поведения педагога является уважение права ученика на территориальную автономию. Неоправданное удлинение расстояния между преподавателем и учеником снижает воздейственную силу его слова, однако не всегда приближение к ученику эмоционально сближает с ним. Педагог, игнорирующий проксемические закономерности, может резко снизить качество педагогического общения и спровоцировать стрессовые переживания обучаемых.

В профессиональной педагогике выделяются стили педагогического общения – индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. Стилиевые особенности педагогического общения и педагогического руководства зависят, с одной стороны, от индивидуальности педагога, от его компетентности, коммуникативной культуры, эмоционально-нравственного отношения к обучаемым, творческого подхода к профессиональной деятельности; с другой стороны, от особенностей обучаемых, их возраста, пола, обученности, воспитанности и особенностей.

В общепринятой классификации выделяются авторитарный, демократический, попустительский стили педагогического общения. При авторитарном стиле педагогического общения педагог единолично решает вопросы, касающиеся всего коллектива в целом и каждого студента в частности. Он определяет цели взаимодействия, исходя из собственных установок, результаты деятельности оценивает субъективно. Свои действия он не объясняет, не комментирует, проявляя чрезмерную требовательность, катего-

ричность в суждениях, не принимая возражений, пренебрегая мнениями других. Педагог постоянно проявляет свое превосходство, акцентирует внимание на негативных поступках студента, при этом не принимая во внимание мотивы поступков. Авторитарный стиль педагогического общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие давлению педагога приводит к конфликтным ситуациям. При авторитарном стиле педагогического общения педагог прибегает к приказному тону, резким замечаниям, дисциплинарным воздействиям, что тормозит развитие личности, подавляет активность, сковывает инициативу, порождает неадекватную самооценку. В отношениях возникает смысловой и эмоциональный барьеры между общающимися, что прививает культ силы, формирует невротиков, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми.

Попустительский стиль педагогического общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности. Занимая позицию стороннего наблюдателя, педагог стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, устраняется от руководства или ограничивается формальным выполнением обязанностей и указаний администрации. Преобладающими формами обращения являются увещевания, уговоры. Такой стиль педагогического общения ведет к панибратству или отчуждению; он не способствует развитию активности, не побуждает к инициативе, самостоятельности студентов. Избирающие попустительский стиль педагогического общения педагоги неуверенны в своих силах, боятся близких контактов, либо принципиально отвергают существующие порядки.

Демократический стиль педагогического общения реализует тактику сотрудничества, в основе которой – взаимоприятие и взаимоориентация. Совместная деятельность мотивируется педагогом, он прислушивается к мнению обучаемых, поддерживает их право на свою позицию, поощряет активность, инициативу, обсуждает замысел, способы и ход деятельности. Демократический стиль характеризуется положительно-эмоциональной атмосферой взаимодействия, доброжелательностью, доверием, требовательностью, уважением, учетом индивидуальности личности. Демократический стиль педагогического общения располагает к педагогу,

вызывает стремление к совместной деятельности, побуждает к самостоятельности, стимулирует самоуправление, высокую адекватную самооценку и, что особенно значимо, способствует становлению доверительных, гуманистических отношений.

В. А. Кан-Каликом выделяются стили педагогического общения, отражающие коммуникативные возможности педагога:

1. Общение на основе увлеченности совместной деятельности предполагает содружество, совместную заинтересованность, сотворчество. Главным условием такого общения является единство высокого уровня компетентности педагога и его нравственных установок.

2. Общение, в основе которого лежит дружеское расположение. Проявляется в искреннем интересе к личности воспитанника, к коллективу, в стремлении понять мотивы деятельности и поведения человека, в открытости контактов.

3. Общение-дистанция.

4. Общение-устрашение строится на жесткой регламентации деятельности, на беспрекословном подчинении, страхе, диктате.

5. Общение-заигрывание основано на желании нравиться обучаемым, стремлении завоевать авторитет.

6. Общение-превосходство выражается поглощенностью педагога собой, не чувствует учащихся, отстранен от них.

Одна из основных трудностей педагогического общения состоит в том, что это высококонфликтное общение. Исследователи выделяют следующие типы и разновидности конфликтогенов, наиболее часто встречающихся в педагогическом общении.

Исследователи выделяют следующие барьеры, препятствующие оптимальному педагогическому общению. *Конфликтогены превосходства*: прямые проявления статусного, возрастного, позиционного превосходства педагога (угроза, замечание, вдалбливание, критика, прямое обвинение, издевка, насмешка, сарказм); снисходительное отношение к ученику, косвенно демонстрирующее стремление возвыситься за счет унижения другого; напоминание об оказанном благодеянии; категоричность и безапелляционные фразы-обобщения; навязывание своих советов, своего мнения, своей жизненной позиции; подшучивание, даже безобидное (хуже всего – систематическое подшучивание над одним и тем же физическим недостатком, случаем неудачи); демонстрация своих дос-

тоинств с оттенком похвальбы; перебивание собеседника. Среди *конфликтогенов агрессивности и эгоизма* выделяют: непреодоленную природную агрессивность; привычку к проявлению ситуативной агрессивности (неприятность, плохое самочувствие, ответные реакции на конфликтоген); концентрацию на собственном «я», эгоцентризм; равнодушие к внутреннему миру других, отсутствие эмпатии; корысть, ее преобладание над общими интересами.

Благожелательные послылы представляют антиподы конфликтогенов и вполне могут быть распределены по трем аналогичным типам: вместо стремления к превосходству – готовность к сотрудничеству; вместо демонстрации агрессивности – демонстрация дружелюбия; вместо проявления эгоизма – проявление эмпатии. Морально-психологические барьеры в педагогическом общении связаны с тем или иным психическим состоянием личности, ее установками и ожиданиями, иногда дефектным уровнем общения и могут быть классифицированы следующим образом.

Барьер страдания и горя возникает при сильных переживаниях личности (даже если они, на ваш взгляд, необоснованы) и проявляется в разных формах (желание побыть в одиночестве (оставьте меня в покое), эгоизм (жаль себя), агрессивность, зависть).

Барьер гнева возникает от обиды, неудовлетворенности, несправедливости, грубости. В этой ситуации человек часто закичивается на первопричине своего гнева, ни о чем другом не может и не хочет говорить. Любая попытка установить контакт порождает отрицательные эмоции (нравственная агрессия).

Барьер страха может быть вызван разными причинами: страх перед наказанием, страх добросовестного ученика перед невыполненным заданием, страх лентяя перед работой и т. д. Страх сковывает не только работу, но и любую продуктивную деятельность. Поэтому педагогическая этика рекомендует не внушать обучаемым страха, даже из благих побуждений, мотивируя это благими побуждениями, желания установить дисциплину или добиться глубоких знаний.

Барьер стыда или вины образуется при отрицательной самооценке своих действий или при неправильной критике со стороны другого. Когда человек осознает пагубность своих поступков, по-

является стыд, «гнев, обращенный вовнутрь» – это заставляет человека уйти в себя, «самоугрызаться» или «самооправдываться».

Барьер установки – негативное восприятие кого-либо или чего-либо на основе предшествующего знания или предубеждения. Отрицательная установка, вызванная собственным печальным опытом или чьим-то внушением, становится препятствием для непредвзятого доброжелательного отношения к другому. Поэтому нельзя сразу и безусловно воспринимать компрометирующую информацию о ком-либо: возможно кто-то специально формирует отрицательную установку по отношению к этому человеку – коллеге или студенту. Культура общения предполагает в связи с этим наличие контрустановки – не принимать на веру любые утверждения о человеке, требовать их доказательности.

Барьер презрения представляет результат воспитания или идеологических установок, связанный с господствующими в обществе ценностями и идеалами, которые возникают на почве предрассудков, бытующих в обществе (продавцы – воры, большинство подростков – хулиганы).

Барьер отворачивания, безгливости связан с психфизиологическими особенностями людей: неприятными манерами, отталкивающими привычками, нарушением правил личной гигиены, несоблюдением дистанции в общении. Педагогу важно уметь преодолевать барьер отворачивания и быть более терпимым по отношению к другим.

Барьер настроения может быть различной степени тяжести (от просто «встал не с той ноги» до глубокой депрессии). Основная причина – межличностные отношения, ссоры, обиды, нежелание пойти навстречу другому, когда признается лишь собственная правота. Учитывая, что настроение в общении с другим играет особую роль, оно очень заразительно и обладает эффектом «бумеранга», – педагог должен быть крайне внимательным к проявлениям собственного настроения и настроения студентов.

Барьер речи – двойной барьер: барьер «говорения» и барьер «слушания». Первый проявляется в языковом бескультурье: недостаточный запас слов, невнятная монотонная речь; дефекты дикции; отталкивающий, высокомерный, амбициозный тон; отсутствие чувства юмора; незнание речевого этикета; терминологический барьер, когда преподаватель чрезмерно использует научные

термины, значения которых непонятны ему самому. Второй барьер правильно бы назвать барьером «неслышания», потому что препятствием к общению выступает именно неумение слушать и слышать другого.

Социальный барьер возникает, когда педагог постоянно подчеркивает свою позицию сверху: «я – преподаватель, не мешайте мне работать». Его социальная роль становится непреодолимым барьером. Педагогу следует подавать материал с позиций «Мы», не противопоставлять себя аудитории, демонстрировать свою расположенность к общению (пластико-мимическое выражение симпатии к собеседнику).

Одним из проявлений антикультуры общения является насилие в общении, которое проявляется в неприятии права другого на автономность, независимость, самость, в использовании страха и принуждения. Психологические основания насилия в общении убедительно раскрыл фрейдизм, показав, что насилие дает ощущение власти над другим и выступает своеобразным способом самоутверждения. Агрессивное, нетерпимое поведение в споре, настаивание на своем любой ценой – один из видов насилия. Поэтому в педагогическом общении особенно важно противостоять принципу насилия, обращаясь к желанию и доброй воле учащегося.

Положительно эмоциональное, комфортное общение создает условия для творческой совместной деятельности, «помогающего поведения», появление особой социальной установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, симпатии и благодарности. Центральным звеном функциональной структуры педагогического общения является система положительных (личностных) отношений преподавателя и ученика друг к другу, основанная на принятии друг друга как ценностей самих по себе и оптимистичности прогноза развития и совершенствования.

В педагогическом общении психологический оптимизм достигается тогда, когда один участник общения чувствует другое «Ты» столь же сильно, как и собственное «я»; при таком общении происходит ориентация не на роль, а на индивидуальность другого человека, а в ней – на наиболее позитивные черты. Знатоки диалогического общения (В. Н. Мясищев, А. С. Спиваковская, Т. А. Флоренская) подчеркивают, что в нем устанавливаются контакты

не между будничным и порой эгоистичным «я» людей, а между их высшим, «духовным я». А. Б. Добрович отмечает: «Это общение соединяет в себе самые привлекательные черты игрового и делового общения (живой интерес к личности партнера, взаимное побуждение и спонтанный, совместный поиск истины, благородное стремление к единодушию и согласию). Дух конгруэнции витает над головами говорящих, даже когда они спорят – неистово схватываются при каком-то расхождении. Но к этому оно прибавляет еще что-то свое, необычайно сильное, делающее контакт незабываемым. И это что-то «духовность»... Духовность обеспечивается не отбором тем, а глубиной «диалогического проникновения» людей друг в друга» [2, с. 171–173].

Контрольные вопросы

1. Перечислите функции педагогического общения, раскройте их содержание на примерах из вашей практики.

2. Каким задачам должно отвечать идеальное педагогическое общение?

3. Какой стиль педагогического общения является наименее эффективным? Почему?

4. Какие средства педагогического общения являются основными в вашей практике?

5. Какие морально-психологические барьеры препятствуют вашему оптимальному педагогическому общению?

6. Должен ли преподаватель быть фасилитатором общения? Поясните свою точку зрения.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. Согласны ли вы с данной позицией и почему?

1. Мудрость власти педагога – это прежде всего власть все понять. Тут не может быть никаких ограничений. Помните, что в ребенке не бывает намеренного стремления творить зло. Педагогическая безграмотность с того и начинается, что воспитатель приписывает ребенку это стремление, представляя, что он специально делает плохое. При этом стремясь подрубить корень зла, воспитатель рубит все корни детских стремлений.

В. Сухомлинский

2. Все мы, преподаватели основ наук, видели воспитывающее начало своей работы в том, что каждый ученик был для каждого из нас прежде всего человеческой личностью, достойной большого уважения.

Мы обращаемся к подросткам на Вы. Этой форме мы придаем большое значение как воплощению высокого смысла – подросток чувствует, что все воспитатели уважают в нем творческую индивидуальность, способную достичь вершин развития. В повседневном общении с живой человеческой личностью – со всеми ее гранями достоинства и человеческих слабостей – мы даем понять, почувствовать, пережить важнейшую истину: мы видим Вас, молодой человек, не только таким, каким Вы есть сегодня, но и таким, каким Вы станете в будущем.

В. Сухомлинский

3. Жизнь каждого человека проходит в неких изолированных кругах. Один живет в маленьком кружке, другой – в круге побольше, третий – в еще большем. Величина вашего круга определяется многими признаками: что вам любопытно, что вы знаете, что вас интересует и – еще один и очень важный – что вам больно? Одному, например, больно, когда его ударят, а другой на это только скажет: ну, по морде, это не опасно, лишь бы не убили. Круг побольше, когда человек на оскорбление отвечал дуэлью и говорил, что оскорбление хуже, чем смерть: смерть не может унижить человека, а оскорбление я не перенесу. Другой скажет: я не перенесу оскорбления людей, которых люблю: я не дам обижать моих детей, не дам оскорблять свою мать, но вот чужого человека... Когда больно от чужой боли – это и есть самый большой круг культурного человека.

Ю. М. Лотман

Задание 2. Заполнив тестовую карту, оцените свою готовность к коммуникативной деятельности преподавателя (методика Н. А. Моревой).

Доброжелательность	7 6 5 4 3 2 1	Недоброжелательность
Заинтересованность	7 6 5 4 3 2 1	Безразличие
Поощрение инициативы	7 6 5 4 3 2 1	Подавление инициативы
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)
Активность (все время в общении, держит слушателей в тонусе)	7 6 5 4 3 2 1	Пассивность (не управляет процессом общения, пускает все на самотек)
Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие конфликты, проблемы)	7 6 5 4 3 2 1	Ригидность (не замечает изменений в настроении аудитории)
Дифференцированность (индивидуальный подход) в общении	7 6 5 4 3 2 1	Отсутствие дифференцированности (нет индивидуального подхода)

45–49 баллов – коммуникативная деятельность близка к модели активного взаимодействия. Оратор достиг вершины своего мастерства, свободно владеет аудиторией. Может показаться, что собралась компания давно знающих друг друга людей для обсуждения последних событий. Однако при этом все заняты общим делом, а занятия достигают поставленной цели.

35–44 балла – высокая оценка. Дружеская, непринужденная атмосфера царит в аудитории. Все участники занятия заинтересованно слушают преподавателя или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует. Занятие проходит продуктивно, при активном взаимодействии сторон.

20–34 балла – удовлетворительное овладение приемами общения. Коммуникативная деятельность педагога довольно свободна по форме, он легко входит в контакт с аудиторией, о не все оказываются в поле его внимания. Занятие проходит оживленно, но не

всегда достигает поставленной цели. Содержание занятия может произвольно приноситься в жертву форме общения.

11–19 баллов низкая оценка коммуникативной деятельности педагога в аудитории. Имеет место односторонняя направленность воздействия. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива подавляется доминирующим положением преподавателя. Его стиль уподобляется авторитарной или неконтактным моделям общения.

7–10 баллов – очень низкая оценка. Всякое взаимодействие с аудиторией отсутствует. Общение развивается по модели дикторского стиля. Оно обезличено, по психологическому содержанию анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или вещания по радио.

Задание 3. Проанализируйте адекватность собственных психологических сигналов для вступления в контакт (Е. В. Сидоренко).

Психологические сигналы при вступлении в контакт

Вербальные сигналы, располагающие к контакту

1. Отчетливое приветствие
2. Обращение к человеку по имени

Невербальные сигналы, располагающие к контакту

1. Проксемика: дистанция – индивидуализированная, с учетом общих закономерностей (интимная 0–45 см; личная 45–60–120 см; социальная 120–210–360 см; публичная 360–750–... см), соотношение уровней в вертикальной плоскости таково, что глаза собеседников находятся на одном уровне.

2. Поза: открытая, а не закрытая (нескрещенность конечностей, развернутость корпуса и головы, раскрытость ладоней, расслабленность мышц, контакт глаз).

3. Мимика: улыбка, живое, естественно изменяющееся выражение лица.

4. Взгляд: продолжительность контакта глаз 3–5 сек., частота контакта – не реже 1 раза в минуту.

5. Такесика – движение собеседников в пространстве.

Не допускаются: ритмические движения, движения большой амплитуды, резкие движения, неритуализированные прикосновения.

Паралингвистические сигналы при вступлении в контакт:

1. Отчетливость речи.
2. Доброжелательная интонация.
3. Громкость голоса – средняя.
4. Высота тона – низкая.
5. Быстрота речи – умеренная.

Рекомендуемая литература

1. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
2. Добрович А. Б. Анатомия диалога // Психология влияния / сост. А. В. Морозов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 138–178.
3. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. – М.: Роспедагенство, 1995.
4. Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика: учеб. пособие / Н. В. Кислинская, Н. Н. Никитина. – М.: Академия, 2004.
5. Леонтьев А. А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997.
6. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2002.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.
8. Мурашов А. А. Профессиональное общение: воздействие, взаимодействие, успех. Общая риторика в компактном изложении. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
9. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения: учебное пособие. – М.: Академия, 2006.
10. Станкин М. И. Психология общения: курс лекций. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.

ИМИДЖ ПЕДАГОГА

Хороший учитель простой игрой мускулов своего лица, жестами и тоном своей речи может вызвать любое настроение в своем классе – и веселое, и оживленное, и серьезное.

В. Вахтеров

Особое внимание к индивидуальности преподавателя, его личностным и деловым характеристикам обусловлено необходимостью создания и совершенствования такого образа педагога, который несет в себе привлекательный для ученика гуманистический потенциал образовательного процесса.

Позитивный имидж педагога, как интегративная характеристика внешнего и внутреннего содержания личности преподавателя, рассматривается с позиции его позитивного влияния на гармонизацию субъект-субъектных отношений в системе «учитель-ученик», то есть прежде всего с гуманистических позиций. Позитивный имидж педагога, демонстрирующий ученику расположенность, принятие, доброжелательность, толерантность подготавливает почву для эффективной совместной деятельности, сотрудничества и сотворчества.

Поскольку имидж должен отвечать ожиданиям окружающих, то его создателю необходимо обратить внимание на то, что ядро имиджа образуют три базовых элемента: внешняя (поведенческая) направленность личности; внутренняя ориентация личности; иерархия временных «я» личности. Гуманистическая центрация педагога направлена на процесс индивидуализации ученика, выявление его профессиональных и личных склонностей, становление позитивной я-концепции, развитие профессионального самосознания, становление субъектности личности.

В имидже педагога находит свое отражение развитость его гуманитарной культуры – оптимальной совокупности общечеловеческих ценностей и идей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности (И. Б. Котова).

Исследователи профессионального имиджа педагога не дают однозначного определения этому феномену. А. А. Калюжный определяет имидж педагога (преподавателя) как эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа педагога реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются окружающими. В. Н. Черепанова определяет имидж педагога как интегративную характеристику внешнего и внутреннего содержания личности преподавателя. Он рассматривается с позиций его позитивного влияния на гармонизацию субъект-субъектных отношений в системе «педагог-учащийся» и как качественная характеристика авторитета педагога.

Таким образом, имидж не принадлежит прямому непосредственному изучению, может быть оценен только по характеристикам реагирования на него людей. Имидж преподавателя можно оценить по тому, как ученики и коллеги воспринимают его личностные черты и особенности, его поведение в различных ситуациях, его отношения к различным объектам. Так как имидж имеет характер эмоционально окрашенного стереотипа, т. е. упрощенного, многогранного образа, то он не должен обладать большим количеством характеристик, поэтому его изучение должно идти по схеме: личностные черты и особенности, поведение и отношение, педагогическая деятельность.

Единой точки зрения ученых на определение структуры имиджа педагога не существует. Большинство авторов, опираясь на свое видение проблемы имиджа, выделяют разные компоненты в его структуре. А. А. Калюжный выделяет следующие (наиболее значимые) компоненты имиджа педагога: внешний облик; использование вербальных и невербальных средств общения; внутреннее соответствие образа профессии – внутренне «я». Интерес с психологической точки зрения представляет структура имиджа, разработанная В. Н. Черепановой, которая выделяет две взаимосвязанные составляющие в структуре имиджа: относительно статичное ядро (я-концепция, ценности, установки, знания, умения) и более подвижную внешнюю часть (визуальный, аудиальный, ольфакторный и кинестический образы). Ядро имиджа включает в себя несколько уровней: 1-й – поверхностный (содержит знания об имид-

же, представления о путях его формирования); 2-й – социально фиксированные установки, складывающиеся на основе знаний и представлений, влияющие на набор этих данных; 3-й – система ценностных ориентаций, влияющих на установку; 4-й – глубинный (я-концепция; ценности интегрируются в личность, если не вступают в противоречие с я-концепцией. Позитивный индивидуальный имидж может быть сформирован в случае адекватной я-концепции.

Имиджевые цели педагогической деятельности определяются следующим образом: привлечение, организация, поддержание внимания; формирование ясности, понятности, доступности излагаемой информации; формирование ощущения доверия и симпатии к себе как к личности и профессионалу; формирование значительности и авторитетности. В соответствии с названными целями можно определить следующие имиджевые эффекты педагогической профессии: яркость, понятность, позитивность, влияние, органичность.

Яркость имиджа педагога означает внешнюю и внутреннюю незаурядность, особый эмоциональный строй и стиль мышления, то, что С. Л. Рубинштейн определяет как личность: «У личности есть свое лицо, свое ярко выраженное отношение к жизни, мировоззрение. Такой человек не просто выделяется в том впечатлении, которое он производит на другого; он сам сознательно выделяет себя из окружающего. В высших своих проявлениях это предполагает известную самостоятельность мысли, небанальность чувства, силу воли, какую-то собранность и внутреннюю страстность [12, с. 241]. Для педагога как носителя и транслятора культуры названные характеристики особенно важны и ценны.

Яркость имиджа педагога не стоит путать с аффектацией: жеманством, вычурностью, искусственностью. Преувеличенная мимика и жестикуляция, форсированное выражение ужаса и восторга, яркие кричащие ткани и дорогие украшения означают отсутствие у педагога культуры дистанции, косвенного, опосредованного высказывания. Такой педагог стремится произвести впечатление слишком грубыми, прямыми, общедоступными средствами. Эстетическая выразительность внешнего вида педагога означает, что своей внешностью и речью он способен воспитывать эстетические чувства обучаемых, доставлять эстетическое удовольствие. Экономность выразительных средств, изящная просто-

та создают эффект «заметной незаметности», телепатического слушания и верной интонации.

Яркость имиджа педагога проявляется в умении создавать и эффективно материализовать новые педагогические идеи в технологии педагогического процесса. Творческий педагог умело сочетает в своей деятельности стереотипное, придающее процессу устойчивость, стабильность и управляемость с инновационным, продуцирующим вариантность, свободу, изменчивость. Специфика педагогического творчества заключается в том, что его нужно рассматривать как сотворчество педагога и учащегося, несмотря на то, что это субъекты разных видов деятельности. Перед педагогом постоянно стоят творческие задачи: преобразовать содержание образования в содержание обучение; воплощать заданные нормативы в новообразования личности. Постоянная проблема, которую приходится решать преподавателю – умение выглядеть и восприниматься на слух не только достойно, но и свежо. Используя прием «обновление индивидуальности», педагогу важно не дать примелькаться своей индивидуальности, окаймлять свои действия ореолом изящной новизны.

Показателем яркости имиджа педагога является артистизм, понимаемый как: способность переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе; как богатство личностных проявлений; ощущение внутренней свободы; как умение транслировать свою неповторимую личность, в разрешении себе степени импровизации на занятии.

Понятность педагогического имиджа означает его доступность восприятию аудитории и ориентацию на понимание как основу педагогического взаимодействия. Доступность излагаемой информации предполагает отсутствие у педагога интеллектуального высокомерия «я прав, потому что я умнее, облечен властью, лучше»; отсутствие терминологических барьеров в речи, затрудняющих процесс понимания; морально-психологических барьеров в общении; ориентированность на диалог в общении.

Такой имидж не вызывает напряжения, порождает атмосферу психологической безопасности, в которой личность лучше развивается, раскрывая себя. В современных условиях педагогическая культура, внешним выражением которой является имидж, рассматривается как владение не столько предметным содержанием

учебных дисциплин (система знаний и способов деятельности – традиционная и незаменимая ценность образования), сколько приемами и методами позиционного взаимодействия с обучаемыми, способностью к глубинному общению на уровне личностных смыслов.

Позитивность как психологическая характеристика имиджа имеет место, если личности удастся вызвать у окружающих людей какое-либо из позитивных чувств: доверие, интерес, симпатию, уважение, любовь, то есть педагог ориентирован на позитивные отношения с учащимися. Позитивный имидж теснее всего связан с нравственными идеалами и общечеловеческими ценностями: альтруизмом, бескорыстием, справедливостью, терпимостью, оптимизмом. В педагогической деятельности эти ценности в той или иной мере способствуют созиданию духовной культуры на межличностном и личностно-коллективном уровнях.

Показателем позитивности имиджа педагога является педагогический оптимизм как свойство личности и умонастроение. Высокая коммуникативная толерантность, готовность активно откликаться участием на идеи обучаемого, на новизну получаемой информации обусловлены гуманистическими принципами педагога, состоянием его соматического и психического здоровья. Изменение условий и характера обучения, мотивации к образовательной деятельности, усиление эгоцентризма современного молодого поколения изменяет и представления о приоритете необходимых качеств преподавателя. Академические и дидактические способности педагога на сегодняшний день не являются достаточным основанием для осуществления продуктивной педагогической деятельности, немаловажной характеристикой является способность обучающего не проявлять негативной реакции на характер деятельности обучения.

Влиятельность имиджа означает, что имидж возбуждает сильные чувства, созданный образ ассоциируется с силой и значительностью, побуждает к конкретным действиям окружающих людей, созданный образ приводит к изменению в людях и окружающем мире. Влиятельность имиджа педагога выражается в его способности к эмоционально-волевому воздействию на психику обучаемых и их поведение и является одной из самих противоречивых характеристик педагогического имиджа.

Влиятельность личности имеет прямое отношение к лидерству, заключается в умении видеть и использовать особенности индивидуальности другого человека, его личностные и интеллектуальные ресурсы. Проявляется лидерство в том, что человек, ею обладающий, способен сделать процесс межличностного взаимодействия более целенаправленным, эффективным и вызывающим у участников чувство осмысленности происходящего.

Влиятельность как имиджевая характеристика тесно связана с авторитетом педагога, так как именно авторитетная личность более эффективно и убедительно воздействует на других. Однако, чем выше и безоговорочнее авторитет, тем выше риск того, что педагог всем своим обликом подавляет внутреннюю свободу и волю другого, не раскрывает в нем его самого – уникального и неповторимого, навязывая себя как образец самореализации. Влиятельность, основанная на статусности и эгоцентризме, может привести педагога к злоупотреблению своими властными полномочиями. Педагог, обладающий завышенным представлением о своем авторитете, не терпит возражений, не принимает критики, относится несерьезно к чужому мнению, расходящемуся с его собственным, проявляет доминантность.

Педагогу важно самому осознавать себя авторитетной личностью, без этого невозможно высокая самооценка, являющаяся стержнем личности, сохранение активной профессиональной позиции, внутренней уравновешенности, творческого потенциала. Для достижения авторитета педагогу необходимо не злоупотреблять своими властными полномочиями, которыми он наделен как должностное лицо, достигать эффективного влияния на другого, не прибегая к формальным атрибутам статуса. Реализация властных полномочий педагога преломляется через его общую и педагогическую культуру, поэтому всегда актуален вопрос о его личностных и нравственных качествах: справедливости, корректности, тактичности.

Диалогическая инициативность имиджа педагога предполагает пантомимическую энергичность, очевидную волевою собранность. Телесная расслабленность, неконтролируемость внешнего рисунка поведения – круглая спина, выпяченный живот, привычка широко расставлять ноги, беспорядочное хождение взад и вперед или топтание на месте критически осмысливаются обучаемыми, вызывают

насмешки, отвлекают от предмета разговора. Подобные пантомимические изыскания препятствуют влиятельности имиджа, прощаются немногим педагогам, чаще всего немолодым, способным своей эрудицией, обаянием, профессиональным мастерством в какой-то мере нейтрализовать их. Для большинства же недооценка телесной экспрессии оборачивается возникновением труднопреодолимых психологических барьеров.

Органичность как характеристика имиджа указывает на степень его соответствия своему прототипу. Органичность означает соответствие габитарного имиджа цветотипу, телосложению, стилю жизни. Сохранение естественности, максимальное приближение к раскрытию своей сущности в педагогическом процессе – необходимое условие создания в аудитории атмосферы доверия и симпатии. Искусственный, неестественный имидж, без учета внутренних интенций, внутренней природы человека делает его носителя противоречивым и отталкивающим, грозит потерей индивидуальности, психологическим одиночеством.

Имидж, наполненный энергией нескольких из перечисленных свойств обретает харизму – образ, притягивающий к себе окружающих людей благодаря огромной внутренней энергии и содержательной мощи. Педагог, обладающим харизматическим имиджем, умеет создавать особую атмосферу, когда преподносимые положения и факты приобретают эмоционально-чувственную и личностно-смысловую окраску, образуется состояние сопереживания, совместного осмысления информации. Результатом такого педагогического общения на уровне личностных смыслов является актуализация потребности учащихся в совершенствовании своего духовного мира, активное проявление своего мышления.

Манера общения является важной характеристикой привлекательного позитивного имиджа педагога и обладает воспитательным значением. Энергичный, ровный в общении, доброжелательный педагог всем своим видом должен показывать, что готов к общению с учеником и испытывает от этого процесса удовлетворение, переходящее в радость и удовольствие. Коммуникативная бодрость педагога является профессиональной необходимостью, он не может выглядеть вялым, уставшим, безынициативным, недовольным, угрюмым, высокомерным. Вид преподавателя должен излучать жизненную энергию, оптимизм, мотивацию на успех.

Преподаватель, обладающим позитивным имиджем, воспринимается учеником как своего рода интеллектуальный энергоноситель.

Немаловажным аспектом органичного имиджа педагога является владение невербальными средствами педагогической коммуникации: это прежде всего мимика и жест, характеризующие фразу и сверхфразовую структуру. Особенностью психологии аудитории является то, что слушатели – это одновременно и зрители.

Экстралингвистические ошибки, явно препятствующие эффективному педагогическому общению, – это хмурое лицо педагога, входящего в аудиторию, аксиальность (однаправленность) его взгляда и речи, отсутствие зрительного контакта со студентами, размещение по отношению к студенту на расстоянии, исключающим продуктивное деловое общение.

Педагог выступает перед обучаемыми как оратор, т. е. как человек, произносящий речь перед слушателями (широкое понимание термина «оратор», в отличие от узкого понимания, где «оратор» – человек, умеющий говорить красиво, образно, выразительно). Аудитория внимательно следит за поведением оратора во время речи. Лишние механические движения выступающего отвлекают внимание слушателей, становятся предметом обсуждения аудитории.

Жест – это нечто гораздо большее, чем движение рук и других видимых и способных двигаться частей тела. Интонация нашей речи может с таким же успехом обозначать отношения и чувства, как и сжатые кулаки, взмах руки, пожатие плеч или поднятие бровей. Область жестов постоянно взаимодействует собственно с языком. Использование жестикуляции во время выступления должно подчиняться принципам:

- произвольности: к жесту необходимо прибегать по мере потребности в нем;
- прерывности: не следует жестикулировать руками на протяжении всей речи, не каждая фраза нуждается в подчеркивании жестом;
- разнообразия: необходимо использовать разнообразные жесты для того, чтобы подчеркнуть выразительность слова;
- уместности: количество и интенсивность жестов должны соответствовать характеру речи и аудитории.

Педагогу необходимо помнить, что жесты должны быть свободные и упругие, а не небрежные и вызывающие, жестикуляция может и должна сопутствовать ходу мысли.

Слушатели обращают внимание и на позу учителя. Педагогу необходимо уметь принимать «открытую позу»: ноги на ширине плеч, одна чуть впереди другой; руки опущены или слегка согнуты в локтях; ладони раскрыты и направлены к аудитории; мимика выражает доброжелательность. «Открытая поза» способствует установлению контакта с аудиторией, как весь внешний вид педагога – готовности к совместной работе.

Приняв «открытую позу», необходимо выбрать оптимальную дистанцию общения, то есть наиболее благоприятное в психологическом плане расстояние, позволяющее избежать вторжения в личное пространство студента. Оптимальность дистанции определяется и другими характеристиками, такими, как доступность звукового и визуального восприятия. Доминантой пространственного поведения преподавателя является уважение права ученика на территориальную автономию. Неоправданное удлинение расстояния между педагогом и обучаемым снижает воздействующую силу его слова. Однако не всегда приближение к ученику эмоционально сближает с ним.

Во время передачи информации большое значение имеет соотношение «диагонали» и «вертикали». «Диагональ» – это легкий наклон туловища вперед, к которому обычно люди прибегают в общении друг с другом, когда сообщают что-то важное и значимое для них. «Диагональ» воспринимается как откровенность, поэтому для трансляции особо сложной для восприятия и понимания информации, преподавателю необходимо принимать такое положение тела. Закончив свое сообщение, педагог предоставляет аудитории возможность «перевести дух», отдохнуть, обдумать услышанное. Для этого он пластически заменяет «диагональ» на «вертикаль». «Вертикаль» демонстрирует временный уход от разговора, небольшую передышку в общении субъектов. Аналогичный эффект производит приближение педагога к аудитории (внимание концентрируется на его персоне, и в этот момент он может сообщать наиболее сложный материал занятия) и удаление от нее хотя бы на несколько шагов, позволяющие слушателям переключиться на осмысление и усвоение услышанного. Чередование

«диагонали» и «вертикали», приближения и удаления повышает эффективность речевого воздействия преподавателя, перемежая этапы напряженной работы с небольшим отдыхом.

Немаловажной характеристикой пластики является ее мелодичность. Это означает, что движения и жесты должны гармонировать с обликом человека, его речью, соответствовать теме и стилю общения. Пластика, жест, артикуляция преподавателя должны привлекать, создавать впечатление красоты и изящества, а не раздражать или вызывать насмешку. Учитель, поминутно встряхивающий головой, почесывающий ухо, поправляющий часы на руке, своими движениями раздражающе действует на слушателей, отвлекая и уводя от обсуждаемого вопроса.

Одежда и весь внешний облик педагога есть не что иное, как способ коммуникации, посредством которого он информирует окружающих людей о своем статусе, уровне притязаний, вкусе и т. д.; она помогает человеку в достижении социально-психологической позиции, к которой он стремится. Одежда выступающего должна соответствовать статусу и характеру обстановки, в которой произносится речь. Современные специалисты по имиджу отмечают, что костюм выступающего должен отвечать следующим требованиям: идеальная чистота и опрятность, которые значительно повышают самочувствие владельца костюма, стимулируют у окружающих людей доверие к нему; комфортность, что позволяет сохранять высокую работоспособность; подчеркнутая сдержанность; костюм должен скрывать недостатки своего хозяина и подчеркивать его достоинства.

Важным элементом невербального поведения учителя являются так называемые «бессловесные действия»: мобилизация, вес, пристройка (Д. А. Белухин).

Мобилизация – состояние психофизической готовности оратора к предстоящей речи, находит свое выражение в степени его внутренней напряженности. Психологи выделяют два вида напряженности: собственно эмоциональная напряженность и операциональная напряженность. Первая дезорганизует деятельность, вторая, напротив, мобилизует человека на оптимальное ее выполнение. Внутренняя напряженность выражается в позе и мимике человека и поэтому легко читается окружающими.

Удобнее ввести более тонкую шкалу, измеряя мобилизацию 11 степенями от 0 (полное отсутствие готовности, сон) до 10 (бег). Все пониженные степени мобилизации (0–4) демонстрируют: не очень хочу, совсем не желаю, оставьте меня в покое. В степени 5 весь облик оратора говорит: я готов, хочу с вами работать. Все тело устремлено на аудиторию, взгляд интенсивный, подбородок слегка поднят. Внутреннее ощущение – «дирижер перед оркестром». Мобилизация 7 уже приносит некую навязчивость во взаимоотношениях; 8, 9 – излишняя энергичность, которая пугает и отталкивает аудиторию.

Вес – индикатор эмоционального состояния и физического самочувствия человека. Различают: тяжелый вес (давит на собеседника гаммой отрицательных эмоций; руки и плечи опущены, спина сгорблена, как будто на плечах лежит непосильный груз); легкий вес (показатель прекрасного настроения, человек счастлив, «порхает над землей»; педагоги, склонные к оптимистическому восприятию жизни, чаще пребывают в «легком весе»); средний вес (характерен для педагога-имитатора, для которого главное – экономить энергию, внутреннее состояние никак не проявляется со стороны); вес «с достоинством» – оптимальный для оратора, который приветлив, доброжелателен, от него веет уверенностью в себе, он уважает и себя, и аудиторию; плечи расправлены, чуть приподняты, спина прямая, руки находятся на уровне пояса, ладони периодически развернуты к аудитории.

Сочетание мобилизации и веса

Мобилизация \ Вес	Пониженная (3)	Оптимальная (5–6)	Повышенная (8–9)
тяжелый	уныние, недомогание	«разнос»	агрессия
«с достоинством»	релаксация	хорошее, деловое настроение	собранность, повышенное внимание
легкий	мечтательность	переживание общей радости	восторг, ликование

Пристройка – произвольное приспособление тела человека к объекту предстоящего общения, выражающееся в мимике, жестикуляции, позах. Характер пристроек – это индикатор отношения человека к тем, с кем он общается. Различают пристройки «сверху», «наравне», «снизу».

Пристройка «сверху»: подбородок горделиво приподнят (значительно сильнее, чем в ситуации «вес с достоинством»), взгляд снисходителен, губы поджаты. Такая пристройка читается как высокомерие, презрение, надменность, намеренная демонстрация собственного превосходства.

Пристройка снизу: заискивающий взгляд, жалобные интонации, руки сами собой складываются в умоляющий жест.

Пристройка наравне: в мимике, в позе оратора сквозит уважительное отношение к собеседнику. Все жесты понятны и доброжелательны, возникает внутреннее желание сделать то, что просит человек.

Сочетание мобилизации степени 5, веса «с достоинством» и пристройки «наравне» являются оптимальными для имиджа преподавателя.

Важным элементом творческого самочувствия педагога является его мобилизация непосредственно перед деятельностью, преодоление страха, нетворческого настроения. К. С. Станиславский отмечал, что для мобилизации творческого самочувствия весьма перспективно применение метода физических действий. Сущность этого метода – в выполнении физических действий, которые должны соответствовать определенному эмоциональному состоянию и способны вызвать в человеке нужные эмоции. Поскольку самочувствие, психологическое состояние человека мало подвластны воле и сознанию, надо отталкиваться от логики физических действий, которая при верном ее осуществлении рефлекторно вызовет соответствующую ей логику чувств. Существует магическое «если бы». Педагогу необходимо мысленно произнести следующее: «Если бы я был в хорошем настроении, все было бы так: я бодрой, энергичной походкой вошел бы в аудиторию, приветливо поздоровался, доброжелательным взглядом окинул студентов». Одновременно педагог должен физически воспроизвести всю логику своих действий с подлинной верой в это состояние.

Таким образом, как жесты и мимика без слов, так и слова без экстралингвистики не приведут к оптимальному педагогическому общению. Разговаривая с любой аудиторией и добываясь ее реагирующего внимания, преподавателю необходимо следить за своими жестами, за положением по отношению к слушающим, и всякий дискомфорт преодолевать, изменяя эти факторы.

Контрольные вопросы

1. В чем заключается специфика имиджа педагога?
2. Каковы имиджевые цели педагогической деятельности?
3. Какими имиджевыми свойствами вы обладаете?
4. В чем заключается сущность позитивного имиджа педагога?
5. Встречались ли в вашей практике педагоги-носители харизматического имиджа? Какими свойствами они обладали?
6. Чем продиктованы достаточно жесткие требования к костюму выступающего?

Задания для размышления

Задание 1. Проанализируйте свои возможности к педагогической деятельности на основе показателей дневника самооценки (Т. Г. Дмитриенко, Е. Г. Самешенко).

Культура внешнего вида.

1. Осанка:
 - прямая;
 - умение сидеть прямо и свободно, руки свободно лежат на столе;
 - подтянутость, собранность.
2. Одежда:
 - аккуратность;
 - скромность;
 - чувство меры в выборе украшений;
 - цветовая гармония;
 - соответствие одежды возрасту, условиям занятий и работы; соответствие моде.
3. Макияж:
 - умеренность.
4. Прическа:
 - аккуратность.

5. Мимика:

- выражение уверенности, но не самоуверенности, доброжелательность и спокойствие;
- взгляд при общении направлен на собеседника;
- эмоциональная выразительность;
- соответствие выражения лица характеру речи, с которой выступает.

6. Пантомимика:

- жесты уместны, органичны, естественны;
- походка упругая, легкая, ритмичная;
- движения гибкие размеренные, непринужденные, отсутствие скованности в движениях;
- сдержанность в движениях, отсутствие нервозности;
- умение бесшумно вставать и садиться.

Культура педагогического общения.

1. Соблюдение спокойного доброжелательного тона в общении:

- умение слушать собеседника и задавать вопросы;
- умение анализировать выступление;
- умение первому установить контакт с другим человеком;
- умение ориентироваться в сложившейся ситуации общения.

2. Умение заинтересовать, увлечь выступлением:

- владение свободным, связанным произнесением речи перед слушателями без опоры на конспект;
- внешний вид выражает готовность и желание общаться, вести беседу;
- умение сообщать свое отношение к сообщаемому.

3. Стремление к установлению зрительного контакта:

- умение видеть и понимать реакцию слушателей.

4. Саморегуляция:

- умение снимать излишнее напряжение, волнение;
- умение преодолеть нерешительность перед выступлением;
- умение мобилизовать рабочее самочувствие, создавать необходимое настроение.

5. Культура речи:

- грамматическая правильность речи, соблюдение правильного ударения;
- лексическое богатство;
- выразительность, образность;

– техника речи: полетность, звонкость голоса; гибкость, интонационное богатство; четкая дикция (отсутствие гнусавости, шепелявости); соблюдение необходимого темпа речи.

Задание 2. Свечение (по В. Л. Леву)

Свечение – термин, заимствованный из психотехники гениев коммуникабельности. Известно: «его лицо осветилось улыбкой», «весь светится», «лучистые глаза», «солнечные натурь».

Педагог должен уметь включать «внутренний свет». Вы можете излучать тепло. Внушайте себе, что внутри вас горит очаг, костер, печка, солнце, звезда (образ любой, слова не имеют значения), горит и сияет некий источник тепла и света. Вы сами этот источник... Вспоминайте чаще состояние интереса, дружеского расположения, симпатии, радости и любви к кому-то... И включайте их чаще. Наступит момент, когда эти состояния будут приходить к вам сами... легко, естественно, непринужденно... Заранее, навстречу, опережая события... Уверенно, свободно, просто.

Если хотите успеха – запомните: 1) свечение должно быть рефлексом на человека... , на жизнь... , оно не должно гаснуть даже в полном одиночестве; 2) каким бы ни был жанр или исход того или иного общения (взаимопонимание, конфликт, даже драка), рефлекс свечения не должен вас покидать или вызывать сомнение... ; 3) не заботьтесь о результате... не давайте в долг, а дарите. И окажетесь «богачом».

Рекомендуемая литература

1. Горчакова В. Г. Прикладная имиджелогия: учебное пособие. – М.: Академический проект, 2007.
2. Змановская Е. В. Руководство по управлению личным имиджем. – СПб.: Речь, 2005.
3. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя. – М.: ВЛАДОС, 2004.
4. Орешкин В. Г. Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса: методическое пособие. – СПб.: Речь, 2008.
5. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники. – М.: Омега-Л, 2007.
6. Панфилова А. П. Имидж делового человека: учебное пособие. – СПб.: ИВЭСЭП: Знание, 2007.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 486 с.

8. Сысоева Е. Ю. Личный и профессиональный имидж преподавателя вуза: учебное пособие для слушателей дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы». – Самара: Универс-групп, 2007.

9. Шепель В. Имиджелогия: секреты личного обаяния. – М.: Народное образование, 2002.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ

Конфликтологическая компетентность является необходимым профессионально значимым свойством педагога, готовность к упреждению, разрешению и профилактике возникающих конфликтов требует от него знаний и умений в области педагогической конфликтологии. Под педагогическим конфликтом исследователи понимают противоречия, возникающие в учебно-воспитательном процессе при столкновении требований, интересов педагогов и учащихся, нуждающиеся в разрешении и гармонизации отношений (А. С. Белкин); стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания и неправильной оценки его деятельности (М. М. Рыбакова).

Специфика педагогического труда заключается в том, что педагог должен активно регулировать как свое поведение, так и поведение учащихся в различных ситуациях.

Такая изначально повышенная нервно-психическая нагрузка способствует повышению вероятности дезадаптивной регуляции интеллектуальной и эмоциональной сферы.

Причины педагогических конфликтов исследователи выделяют следующие:

- стремление педагога в конфликтной ситуации сохранить свой социальный статус любыми средствами;
- слабую возможность педагога адекватно воспринимать и прогнозировать поведение, понимать мотивы поведения обучаемых, их личностные особенности;
- учебно-дисциплинарную модель общения, основанную на лозунге «Строгость не повредит»;
- личностные качества педагога (раздражительность, мстительность);
- низкий педагогический уровень общения [3, с. 264].

Конфликты могут возникать в коммуникативной сфере. Причиной таких коммуникативных конфликтов могут быть также рассогласование или полное несоответствие коммуникативных целей, коммуникативных ролей, информационных и коммуникативных потребностей и ожиданий, отсутствие коммуникативных конвенций, стремление к информационному приоритету, доступ к информационным ресурсам, демонстрация интеллектуального, лич-

ностного превосходства – нечто в точке пересечения интересов коммуникантов.

Коммуникативные конфликты могут в своей основе иметь языковые механизмы. Реакция на нарушения коммуникативных правил и норм возможна самая разная. Один коммуникант убежден, что нельзя серьезно воспринимать человека, если он не соблюдает коммуникативных норм и неправильно делает ударение в словах. Другой считает: пусть в речи встречаются погрешности, но какое интересное смысловое содержание. Однако и в том и в другом случае сам факт фиксации внимания на наличии отклонений от языковых норм становится признаком того, что может возникнуть коммуникативный конфликт.

Коммуникативный конфликт может возникнуть из-за содержательно-смысловых разногласий, усугубляющихся на фоне неумения вступить в культурный диалог. Например, разные точки зрения на какую-либо проблему могут вызывать непреодолимые разногласия.

Ситуации коммуникативного конфликта разной степени остроты возникают в случае значительного рассогласования способов речевого взаимодействия. Это может быть ситуация прямого оскорбления одного из участников речевой ситуации или ситуация отказа в речевом контакте (преподаватель отказывается разговаривать с аудиторией до тех пор, пока не будут выполнены его требования).

Реакция на коммуникативный конфликт зависит от степени осознания его предмета и причины возникновения, адекватности восприятия конфликтной ситуации, и владения способами ее устранения. Однако особенность коммуникативного контакта в том, что участники редко осознают его истоки и мотивы. Психологи подчеркивает, что чаще всего конфликт речевых или контактных решений подменяется конфликтом психологическим, что не снимает исходной причины.

В системе коммуникации известен «эффект раскачивания лодки» – форма развития конфликта, нагнетание напряжения путем взаимного (ответного) давления, угроз, окриков («пинки» в терминологии Э. Берна). Подобная тактика в системе образования в подавляющем большинстве ошибочна. Открытая борьба педагога с аудиторией бесплодна и непродуктивна. Если внешне слушатели и

успокоятся, то внутренне будут сопротивляться поступлению любой исходящей от педагога информации. В данном случае более эффективным может оказаться прием переключения на другую тему, другое эмоциональное состояние.

Педагогу, осуществляющему коммуникацию, необходимо помнить, что любой конфликт имеет воспитательный потенциал, так как у обучаемых формируется совокупность отношений к происходящему. Воспитательное значение педагогического конфликта предполагает:

- ответственность педагога за педагогически правильное разрешение конфликтной ситуации (учащиеся усваивают нормы отношений к возникшей проблеме и к другой личности);
- разность социальных статусов, жизненного опыта порождает разную степень ответственности за коммуникативные ошибки;
- инициатива по разрешению конфликта и управление им должна быть у педагога;
- педагог должен уметь ставить интересы развития личности обучаемого на первое место;
- грамотное проведение конфронтации и использование педагогом продуктивной стратегии поведения предотвращает асоциальное поведение студентов;
- усилия педагога направлены на достижение психологической совместимости и комфортности межличностного взаимодействия.

На качество разрешения конфликта влияют типичные ошибки педагога:

- погашение лишь внешних проявлений конфликтной ситуации;
- арбитражная модель;
- невозможность преподавателя выйти за пределы социальной роли;
- отсутствие знаний алгоритмов и навыков анализа педагогической ситуации, приводящее к нарушению логической последовательности при разрешении конфликтной ситуации.

Принципы разрешения конфликтов

В качестве принципов управления конфликтами в педагогической коммуникации выделяют следующие (Н. Ф. Вишнякова):

1. *Принцип заинтересованности* в конструктивных последствиях конфликта означает необходимость увидеть воспитательное

значение конфликта, возможное использование его для личностного роста, нравственного развития личности, извлечения позитивного опыта для каждого из участников.

2. *Принцип системности и глубинности* при анализе причин конфликта. Он подразумевает использование следующих уровней анализа: начального, кульминационного, заключительного, а также понимание соотношения объективных деловых и субъективных личностных факторов в возникновении конфликта.

3. *Принцип исключения односторонней ответственности* за возникновение конфликта. Участвует две стороны, каждая вносит свой вклад в развитие конфликта.

4. *Принцип нейтралитета посредника*. Нейтральная позиция по отношению к враждующим сторонам совершенно необходима для разрешения конфликтной ситуации.

5. *Принцип профилактики конфликтов*. Косвенно или прямо любой межличностный конфликт влияет на морально-психологический климат учебной группы, причем деструктивный характер такого конфликта ухудшает морально-психологическую атмосферу. Педагогический конфликт не должен выходить за собственные рамки, то есть принимать форму другого конфликта.

Существует несколько типов реагирования педагогов на конфликты:

– репрессивные меры – педагоги готовы отражению негативных реакций обучаемых: их обвинений, выпадов, упреков – и поэтому имеют в арсенале педагогических воздействий ряд репрессивных мер в адрес провинившихся;

– игнорирование конфликта – стремление к вытеснению неприятной информации, что отражает установку «со мной этого быть не может»;

– ролевое воздействие – намерение разрешить конфликт в рамках ролевого воздействия;

– выяснение мотива – ряд действий по уточнению, пониманию мотивов ученика;

– стимул к собственному изменению – реакция в виде возникающего желания что-то изменить в своем поведении, отношении, т. е. конфликт воспринимается в качестве нужной информации о необходимости скорректировать собственное поведение;

– рефлексия – высказывания о переживаемых чувствах, возникающих размышлениях.

На качество разрешения конфликта влияют типичные ошибки педагога:

– погашение лишь внешних проявлений конфликтной ситуации;

– арбитражная модель;

– невозможность педагога выйти за пределы социальной роли;

– отсутствие знания алгоритмов и навыков анализа педагогических конфликтов, приводящее к нарушению логической последовательности при разрешении конфликтной ситуации;

– недооценка того, насколько решен конфликт (полностью или частично), что приводит к неумению отслеживать его возможное дальнейшее проявление.

Для продуктивного разрешения конфликта педагогу необходимо осознать, какие мыслительные шаблоны – суждения и выводы провоцируют поведение, насыщенное разрушительными эмоциями, приводящее к деструктивному разрешению конфликта. Гнев, например, часто может быть связан с осуждением людей за то, что они не делают, что должны, и делают, что не должны делать (они должны, они виноваты, все из-за него). Вину может порождать завышенное требование к себе (я должен был, моя вина). Депрессию вызывает постоянное преувеличенное ощущение себя несчастным. Такому «губительному» догматическому мышлению в поведенческой терапии противостоит метод управления эмоциональным поведением, разработанный А. Эллисом. В основе данного метода «разумные рассуждения» (как противовес губительным, догматичным), отражают аксиомы экзистенциально-гуманистического направления в психологии и педагогике.

1. Все люди свободны.

2. Все люди сами отвечают за свою жизнь.

3. Все люди автономны.

Если эти постулаты принимаются как истинные, они порождают позитивное мышление, ведущее к конструктивным выводам [7].

Свобода. Поскольку все люди свободны, никто не обязан поступать так, как мне хочется. Поэтому слова «должен», «обязан» приемлемы только в ограниченных случаях. Человек не должен нарушать основные права других людей: право на жизнь, на сво-

боду, на собственность. В остальных случаях слово «должен» не является абсолютно правомерным. Более верно было бы сказать по отношению к поведению другого свободного человека: «Я ожидал, что она...», «Я предпочел бы...».

Ответственность. Люди свободны, поскольку могут выбирать. Ответственность – это признание факта, что поступок совершен в соответствии с собственным выбором. Разумное рассуждение принимает во внимание этот факт и использует словесные формулировки, подчеркивающие, что все произошло так, а не иначе потому, что рассуждающий позволил этому произойти. Здесь используются активные лингвистические конструкции, отражающие активность субъекта. «Я предпочел обидеться» вместо «Меня обидели»; «Я не сумел отказаться» вместо «Меня заставили»; «Я не нашел способа, чтобы настоять на своем» вместо «Он – упрямый осел».

Один из наиболее часто встречаемых шаблонов обвиняющего мышления основан на убеждении, что один человек может непосредственно вызвать какие-либо чувства в другом человеке: «Он меня злит (обижает, расстраивает). Этому ложному убеждению противопоставляется идея ответственности за свои чувства: «Он хотел меня разозлить, обидеть, унижить, а я поддался». Человек обвиняющий подчеркивает ответственность других, себя представляет жертвой, а свое поведение вынужденным. Принятие ответственности предполагает акцент на имевшемся выборе: «У меня были варианты, но я предпочел».

Автономия. Принцип автономии предполагает, что между людьми существуют границы. Человек, признающий автономию, четко представляет, где кончаются он и его права и где начинается другой человек, обладающий такими же правами. Разные люди имеют разные оценки, мнения, чувства по отношению к одним и тем же вещам. Если мы требуем, чтобы другие имели сходные взгляды или вели себя в соответствии с нашими желаниями, мы вторгаемся в автономию другого человека. Нарушение автономии другого иногда обосновывается тем, что он своим поведением наносит себе вред. Разумные рассуждения подсказывают, что любой человек вправе сам распоряжаться своей жизнью и здоровьем, когда это не задевает права других.

Разумные рассуждения, названные А. Эллисом «методом разумного предпочтения», содержат в себе указания на то, что наши предпочтения являются лишь нашим выбором и не вторгаются в границы личности другого. Это важный шаг в снижении враждебности и урегулировании конфликтов.

Рассматриваемый метод разумных рассуждений состоит из пяти шагов.

1. Идентификация поведения – мишени. Что я делаю, какие разрушающие переживания испытываю и эффективно ли я себя веду?

2. Идентификация шаблонов догматичных рассуждений. Какие рассуждения предшествуют моим разрушающим переживаниям? Какие убеждения о себе, о других участниках конфликта, о самом конфликте вызывают эти рассуждения?

3. Опровержение. Как можно оспорить мои рассуждения?

4. Перцептивный сдвиг (замена иррациональных убеждений рациональными). Какой разумный способ рассуждений я могу предпочесть обвинениям, недооценке происходящего. (Мне хотелось бы; я бы предпочел, было бы лучше; если бы...).

5. Обоснованная, аутентичная реакция и эффективное поведение. Что вы начинаете при этом чувствовать (я огорчаюсь, жаль, что... , я серьезно обеспокоен) [Цит. по: 1, с. 64–65].

Описанный выше метод достаточно эффективен и может применяться уже после того, как возникают отрицательные переживания. Регулярное его использование постепенно помогает избавиться педагогу от негативных и иррациональных установок и со временем приводит к изменению эмоциональных реакций на стресс.

Алгоритм решения конфликтной педагогической ситуации

1. «Стоп!» – оценка педагогом ситуации и осознание собственных эмоций. «Что я сейчас чувствую?», «Какие действия ученика задели меня?», «Что я сейчас хочу сделать?», «Что я делаю?». Главная задача первого этапа конфликтной ситуации – сдержать возможные неадекватные действия, обусловленные негативным эмоциональным возбуждением, перевести с уровня эмоционального на аналитический.

2. «Почему?» – анализ мотивов и причин поступка ученика. Именно причины поступка учащегося определяют педагогические

средства воздействия. Психологи выделяют четыре самых распространенных причины неприемлемого поведения учащегося: стремление к доминированию (власти), привлечение внимание, месть, страх неудачи (см. приложение 1). Педагогу важно распознать мотив неприемлемого поведения учащегося и адекватно отреагировать на него.

3. «Что?» «Что я хочу получить в результате своего педагогического воздействия?» (чувство страха или осознанное чувство вины?). Педагогическое воздействие должно быть направлено не против личности ученика, а против его поступка.

4. «Как?» – выбор оптимальных средств. «Каким образом достичь желаемого результата?». Мастерство педагога проявляется не в том, чтобы заставить учащегося поступить надлежащим образом, а в умении создать такие условия, чтобы тот мог сделать выбор.

5. «Действую». Успех практического действия педагога зависит от того, насколько он смог понять мотивы поступка ученика и подобрать верные способы воздействия, исходя из его индивидуальных и личностных особенностей.

6. «Анализ». Педагог оценивает эффективность своего взаимодействия в соответствии с поставленной целью, формулирует новые перспективы общения и деятельности.

Предупреждение конфликтов предполагает, что педагог владеет достаточно высоким уровнем общей культуры и эмоциональной чуткостью. Педагогический такт педагога проявляется в том, что отрицательные в содержательном и эмоциональном плане сообщения делаются с глазу на глаз, то есть созданы необходимые психологические предпосылки к приему и удержанию негативной информации и возможны конструктивные совместные действия по исправлению ситуации. При этом лучше не давать прямых оценок, а просто информировать о реальных фактах, стимулировать к конкретным действиям.

Конфликтные ситуации дают повод для формирования прогностического видения последствий речевого влияния и коммуникативного поведения педагога на ту или иную аудиторию, для пересмотра стратегии и тактики своего поведения. Отрефлексированная конфликтная ситуация дает возможность осуществить пропедевтику, предупреждать конфликты в будущем, устраняя порождающие их причины.

Контрольные вопросы

1. Каковы основные причины коммуникативных конфликтов?
2. В чем заключается специфика педагогического конфликта?
3. Сформулируйте разницу между продуктивным и непродуктивным способом разрешения конфликтной педагогической ситуации?
4. В чем сущность метода разумного рассуждения А. Эллиса?
5. Сформулируйте этические правила для эксперта в области педагогической конфликтологии.

Упражнения

Задание 1. Познакомьтесь с возможными конфликтогенами, представленными в правом столбце таблицы и с помощью фраз, вопросов преобразуйте конфликтоген в синтонные послылы – слова, действия (или бездействие), создающие благоприятный психологический микроклимат в общении.

Конфликтоген	Преобразующие фразы (вопросы)
Дурак! (и другие оскорбления)	
Я прав, а ты (они) не прав	
Я не буду...	
Все пропало	
Он (она) безнадежен!	
Я (они) должен/вынужден...	
Слишком много/мало	
Они всегда...	
Я не хочу...	
Я не могу...	
Он (она) никогда не...	
Это невозможно...	
Я не с вами разговариваю	
Это не ваше дело	
Не умничайте	
Ваше лицо не обезображено интеллектом	
Вас здесь не стояло	
Вы прореха на человечестве	
Ваша ошибка заключается в том, что...	

Вы умный человек, а говорите...	
Не нервничайте	
Я тебе третий раз говорю	
Разве я вам что-то обещал	
Я вам ничего не должен	
Думай, что говоришь	
Понаехали тут...	
Как я устала от вас всех	
Кто ты такой...?	
Я на вас работать не нанималась	
Делай сам!	
Не разбрасывай вещи	
Не орите...	

Критерии оценивания преобразования конфликтогенов:

Отметка «отлично» ставится, если вы смогли преобразовать все конфликтогены в положительные послылы.

Отметка «хорошо» ставится, если вы допустили 3 ошибки в преобразовании конфликтогенов в положительные послылы.

Отметка «удовлетворительно» ставится, если вы допустили 5 ошибок в преобразовании конфликтогенов в положительные послылы.

Задание 2. Попробуйте переформулировать обороты речи с неприятием ученика, используя доброжелательный послыл.

Обороты речи с неприятием ученика	Обороты речи с принятием ученика
Как вы не знаете ответ на такой легкий вопрос?	Вижу, что мой вопрос ввел вас в замешательство, но вы попытайтесь подойти к нему с другой стороны
Не смейте опаздывать на мои занятия	На мои занятия старайтесь приходить без опозданий

Если вы так будете готовиться к занятиям, Вы никогда не сдадите экзамен на хорошую оценку	
Вас с занятий еще пока никто не отпускал	
Как можно было не запомнить такой легкий материал?	
Отвечать нужно по лекциям, что, я зря их начитывал	
Вам должно быть стыдно за свой слабый ответ	
Вы слишком плохо воспитаны	
Вы страдаете просторечием, культурные люди так не говорят	
Культурные люди так себя не ведут	
Ваша болтовня меня раздражает	
Ваше мнение никому неинтересно	

Задание 3. Самооценка конструктивного поведения в конфликте.

№	Позиция	Оценка	Позиция
	«Открытость» ума Вы настроены на понимание доводов и аргументов оппонента	5 4 3 2 1	Вы никогда не стремитесь понять своего оппонента
	Позитивное отношение к оппоненту	5 4 3 2 1	Негативное отношение к оппоненту
	Рациональное мышление Вы контролируете свои эмоции	5 4 3 2 1	Вы отдаетесь стихиям и эмоциям

<p>Сотрудничество Вы не делаете ставку на односторонний выигрыш, ориентируетесь на равенство и сотрудничество</p>	<p>5 4 3 2 1</p>	<p>Вы <i>стремитесь к одностороннему выигрышу</i></p>
<p>Терпимость Вы признаете право людей быть такими, какие они есть</p>	<p>5 4 3 2 1</p>	<p>Вы <i>нетерпимы к оппоненту. Вас раздражает его позиция или точка зрения</i></p>

Оценка результатов

Отклонение влево от показателя 3 по среднему арифметическому по всем показателям свидетельствует о том, что вы обладаете достаточными признаками конструктивного поведения в конфликте.

Отклонение вправо от выбранного показателя свидетельствует о том, что вы обладаете достаточными признаками деструктивного поведения в конфликте.

Рекомендуемая литература

1. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб.: Речь, 2008.
2. Вишнякова Н. Ф. Конфликт – это творчество? = The conflict – is it creative? Тренинговый практикум по конфликтологии. – Минск, 1996.
3. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006.
4. Курочкина И. А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2013.
5. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991.
6. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учебное пособие. – М.: Психотерапия, 2006.
7. Эллис А. Не давите мне на психику! / А. Эллис, А. Ландж. – СПб.: Речь, 1997.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учитывая быстрые темпы обновления информации в современном мире, педагогу приходится оперативно ее перерабатывать: анализировать, систематизировать, оценивать, создавать информационный и методический материал для занятий. В современных условиях каждый педагог должен быть коммуникативно компетентным человеком, мастером организации делового и межличностного взаимодействия, вдохновителем педагогической коммуникации.

Возможности современной культуры открывают перед педагогом перспективу широкого использования в своей деятельности всего богатства коммуникативных средств. Рассмотрение и анализ разнообразия коммуникативных средств помогает наметить несколько важных направлений в совершенствовании коммуникативной деятельности педагога.

Надеемся, что данное учебное пособие будет содействовать повышению уровня коммуникативной и этической культуры педагога, диалогической направленности педагогической деятельности.

Типология мотивов неприемлемого поведения учащихся (по Р. Дрейкусу)*

№	Мотивы плохого поведения учащихся	Спонтанное переживание педагога, наблюдающего этот тип поведения (чувства-маркеры)	Спонтанные импульсы педагога (импульсы-маркеры)	Ответ ученика на спонтанные реакции педагога
1	<u>Привлечение внимания</u> : ученику требуется особое внимание, он привлекает внимание демонстративным и часто неприемлемым поведением	Раздражение, чувство негодования	Хочется сделать замечание, прочесть «нотацию» (этого учащийся и добивается – говорят о нем)	Временно прекращает плохо себя вести, но через какое-то время возобновляет, особенно, если чем-то встревожен, расстроен
2	<u>Власть</u> : ученику необходимо доминировать, он не выдерживает или избегает ситуации подчинения (в том числе и принятым правилам), его установка: «Ты мне	Гнев, ярость, иногда страх	Хочется немедленно прекратить выходку, причем у педагога «руки сжимаются в кулаки», хочется встряхнуть, «придушить», «дать по шее»,	Если педагог оказался спровоцированным и начал скандал, властолюбец оживляется и усиливает плохое поведение, демонстрируя «невиданную храб-

	ничего не сделаешь»		«отшлепать»	рость», особенно если есть зрители
3	<u>Мсть</u> : вредить в ответ на обиду. Такой ученик долго и тяжело переживает обиду, ему становится немного легче, когда он разрабатывает и реализует план мщения	Растерянность, беспомощность, ненависть	Драться насмерть или убежать	Прекращает мстить или нет, решает сам. Не боится конфронтации
4	<u>Избегание неудачи</u> : учащийся теряет мотивацию попробовать что-то исправить, потому что уверен, у него все равно ничего не получится	Сначала энтузиазм и сочувствие, а потом бессилие и негодование, направленные на самого учащегося	Сначала желание ему помочь, потом – найти причину неудачи в самом ученике	Ни попытки помочь, ни гнев педагога не могут изменить мотив – страх снова ошибиться, пережить неудачу

* Еще в пятидесятые годы в адлеровской школе психологии, ученик А. Адлера Рудольф Дрейкус предложил феноменологическую по своей сути методику диагностики мотивов плохого поведения учеников.

Учебное издание

СЫСОЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

Учебное пособие

Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»,
443081, г. Самара, ул. Стара-Загора, 76.

Подписано в печать 05.03.18. Формат 60x90¹/₁₆. Бумага офисная.
Гарнитура Times New Roman. Печать оперативная.
Усл. печ. л. 7. Тираж 100 экз. Заказ 1004.
Отпечатано в типографии ООО «АРТПЛЭЙ»,
г. Самара, ул. Ново-Садовая д. 106, корп. 170.