

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Е. Ю. Сысоева

**КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

*Рекомендовано УМО по классическому университетскому образованию
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по программе дополнительной квалификации «Преподаватель
высшей школы» высшего профессионального образования» в соответствии
с Приказом Минобрнауки России от 24 февраля 2014 г. № 1.*

Самара
Издательство «Самарский университет»
2014

УДК 378.2

ББК 74.58

С95

Рецензенты :

д-р пед. наук, проф. Т. И. Руднева,

канд. филол. наук Н. С. Григорьева

Сысоева, Е. Ю.

С95 Коммуникативная культура преподавателя вуза : учебное пособие /
Е. Ю. Сысоева. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2014. – 144 с.

ISBN 978-5-86465-638-9

Учебное пособие является практическим руководством по совершенствованию коммуникативной культуры и речевого мастерства преподавателя вуза. В нем рассматриваются закономерности и специфика коммуникативной деятельности преподавателя вуза, помехи педагогической коммуникации, деформации профессионально-педагогической деятельности, основы речевого общения преподавателя. Практико-ориентированный характер пособия содержит необходимые задания и упражнения, способствующие совершенствованию педагогической коммуникации.

Адресовано преподавателям университетов, педагогам, аспирантам, студентам педагогических вузов.

УДК 378.2

ББК 74.58

ISBN 978-5-86465-638-9

- © Сысоева Е. Ю., 2014
- © ФГБОУ ВПО Самарский государственный университет», 2014
- © Оформление. ФГБОУ ВПО «Самарский государственный университет», 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Раздел I. Педагог как субъект коммуникативной деятельности	6
Характеристика педагогической коммуникации	6
Обратная связь в педагогической коммуникации	15
Барьеры педагогической коммуникации	24
Коммуникативные шумы	29
Коммуникативные конфликты	32
Профессиональные деформации	41
Контрольные вопросы	49
Задания и упражнения	49
Раздел II. Характеристика речевого общения преподавателя	57
Специфика речи преподавателя	57
Коммуникативные качества речи преподавателя	63
Техника речи	68
Невербальное речевое воздействие	74
Контрольные вопросы	81
Упражнения на улучшение техники речи	82
Раздел III. Технология аргументации и речевого воздействия	87
Техника ведения спора	87
Основные положения теории аргументации	92
Технология ведения дискуссии	97
Полемическое мастерство преподавателя	100
Контрольные вопросы	108
Задания и упражнения	109
Заключение	116
Библиографический список	117
Глоссарий	120
Приложения	124

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе коммуникативная компетентность становится одной из главных составляющих профессионализма. В образовательной практике ежедневно возникают проблемы информационного обеспечения, знакового оформления, текстуальной организации педагогического взаимодействия. В педагогической профессии коммуникативная компетентность является ведущей профессиональной характеристикой, от которой зависят создание оптимальных межличностных и деловых отношений со студентами, отсутствие конфликтов и личная удовлетворенность. Умения осуществить коммуникативную атаку, адекватно устанавливать, поддерживать контакт с учащимися и управлять им являются важнейшими профессиональными компетенциями педагога. Практика педагогического общения в вузе требует не просто интенсификации связей в системе «преподаватель–студент», но и изменения качества этих связей в сторону их открытости и информативности.

Современная образовательная ситуация, консьюмеризация образования выдвигают на первый план профессиональной деятельности педагога его способность взаимодействовать с учащимся, выстраивать равноправные, партнерские взаимоотношения. Вместе с тем исследования в области педагогической психологии и опыт педагогической деятельности показывают, что значительная часть трудностей педагогов обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения, недостаточным владением основами педагогической коммуникации, техниками гуманистического и партнерского взаимодействия.

Сфера коммуникации в современном образовании обретает новые грани, усиливается прагматическое начало педагогической коммуникации. Технократический процесс в образовании, с одной стороны, безгранично увеличивает масштаб, разнообразит образовательный процесс, с другой – стандартизирует содержание информационной деятельности, обедняет и дегуманизирует ее возможности.

Педагог призван работать сегодня в современных коммуникативных системах, использовать различные каналы передачи и приема информации. Очевидны реальные потребности современного общества в наполнении высшего образования преподавателями нового типа, способными к постоянному развитию своих личных качеств, умеющих с максимальным эффектом использо-

вать свои природные возможности, развивать свою общую и коммуникативную культуру.

Опыт показывает, что коммуникативные умения, готовность и способность к эффективной коммуникативной деятельности не возникают сами по себе, они являются предметом тщательной рефлексии и специального приложения сил, что выдвигает специфические задачи перед системой непрерывного образования, в рамках которого человек осваивает на практике различные способы коммуникации.

Построение эффективного речевого высказывания, установление и поддержка коммуникативного равновесия в аудитории, создание и поддержка атмосферы доверия, психологического комфорта, открытого и равноправного сотрудничества являются важнейшими задачами педагогической коммуникации.

Данное учебное пособие призвано привлечь внимание педагогов к коммуникативной деятельности как особому виду профессионально-педагогической активности, актуализировать в профессиональном сознании необходимость совершенствования коммуникативной стороны педагогического взаимодействия.

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Характеристика педагогической коммуникации

Образование, само являющееся феноменом культуры, не может состояться без опоры на культуру личности педагога. Приоритетным в условиях гуманизации образования становится коммуникативный аспект личностной культуры педагога. Успешная коммуникативная деятельность как основа продуктивных взаимоотношений, достижения взаимопонимания, как способ самосовершенствования и преодоления личностных кризисов способствует эффективности профессиональной деятельности педагога.

В современных педагогических исследованиях коммуникативная культура педагога понимается как:

- компонент педагогической культуры (И.И. Зарецкая);
- система коммуникативного взаимодействия человека с окружающим миром в целом на основе знаков и знаковых систем (Г.П. Максимова);
- качество коммуникации, характеризующееся гуманистическим вектором развития (Л.А. Аухадеева);
- совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения (В.В. Соколова).

Резюмируя различные точки зрения на сущность данного феномена, можно определить *коммуникативную культуру педагога* как совокупность культурных норм, знаний, ценностей, умений и навыков, используемых в процессе коммуникации и способствующих ее эффективности. Как интегративное образование коммуникативная культура включает в себя: способность к согласованию и соотношению своих действий с другими, принятие и восприимчивость другого, подбор и предъявление аргументов, способность к выдвижению альтернативных объяснений, обсуждение проблемы, понимание и уважение мнений других, готовность к гибкому и тактичному взаимодействию с другим. Уровень развития коммуникативной культуры педагога проявляется в коммуникативной деятельности.

Коммуникативная деятельность – сложная многоканальная система взаимодействия и взаимоотношений субъектов педагогического процесса, включающая взаимовосприятие, живой обмен информацией, выработку единой стратегии общения, принятие решений, преодоление конфликтов. Из-

вестный специалист в области культуры педагогического общения В.А. Кан-Калик, принимая во внимание стадии педагогического процесса, определяет специфику содержания коммуникативной деятельности педагога на каждом этапе:

1. Моделирование предстоящего общения с аудиторией в процессе подготовки занятия (прогностический этап). На этом этапе коммуникативная культура проявляется в работе с источниками информации, в способности обоснованного отбора и целесообразного структурирования учебного материала.

2. Организация непосредственного общения (начальный этап коммуникации). Здесь коммуникативная культура проявляется в способности привлечь внимание, настроить на продуктивное учебное взаимодействие, в умении преодолеть барьеры, возникающие между позицией педагога и настроением воспитанников. Основная задача педагога – завоевать инициативу.

3. Управление ходом общения (этап педагогического взаимодействия). Коммуникативная культура проявляется в способности вести диалог, поддерживать интерес и активность учащихся, ориентироваться на обратную связь, быть гибким, мобильным, открытым, доброжелательным.

4. Анализ состоявшейся коммуникации и формулирование выводов на будущее (рефлексивный этап). Коммуникативная культура проявляется в самокритичности, способности к рефлексии и стремлении совершенствования своего мастерства [21].

По своей природе коммуникативная деятельность педагога полифункциональна. Опираясь на выделенную в системе социальных наук совокупность функций коммуникации, можно конкретизировать их применительно к педагогической деятельности. *Информационная функция* связана с фактом передачи информации, реализуется в действиях, направленных на информирование участников коммуникации. *Функция понимания* необходима для предупреждения искажения информации, реализуется в когнитивных действиях. *Транслирующая функция* служит установлению и поддержанию коммуникационной связи, реализуется в действиях, направленных на адресата коммуникации, носителя информации и каналы передач. *Интерпретационная функция* ориентирует на осмысление массива информации, поступающей к педагогу в ходе коммуникации. *Организационная функция* направлена на создание продуктивных внутренних и внешних условий для коммуникации. *Реверсионная функция* актуализируется в момент получения обратной связи, реализуется в действиях по приему и интерпретации сообщения. *Коррекционная*

функция задана необходимостью совершенствования системы коммуникативного взаимодействия. Действия направлены на собственную коммуникативную деятельность, систему связи в целом, всех ее участников. *Трансформирующая функция* предусматривает возможность изменения участников коммуникации на основе полученной информации. Действия направлены на преобразование системы поведения участников коммуникации. *Презентационная функция* связана с необходимостью предъявления «должного», эталонного в знании, поведении, отношениях. В качестве специфической для педагога как субъекта коммуникации следует выделить *охранительную функцию* по отношению к родному языку и языку культуры. Это прежде всего относится к проблеме предупреждения засорения, искажения родного языка.

Помимо полифункциональности коммуникативную деятельность педагога отличают такие свойства, как:

- Полисубъектность – необходимость работать с коммуникантами, разными по возрасту, социальному статусу, масштабу;
- полиобъектность – обращенность к различным содержательно-предметным полям;
- полиинформативность (И.А. Зимняя) – профессиональная необходимость передавать и получать самые разные виды информации (не только предметную, но и диагностическую, управленческую, эмоциональную, учитывать различные точки зрения, обусловленные различиями в социальном и культурном опыте, несовпадениями взглядов).

Под *педагогической коммуникацией* понимается информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса, имеющее педагогическое содержание и педагогический смысл. Коммуникация выступает одной из форм педагогического взаимодействия, в рамках которой в образовательном процессе происходит движение информации. В зависимости от степени внутренней включенности участников в ситуацию педагогического взаимодействия оно может происходить на разных по глубине уровнях: уровне коммуникации (целенаправленный обмен сведениями), общения (диалог на межличностном уровне), со-бытия (духовное единение). Педагогическая коммуникация разворачивается на фоне педагогических отношений, для которых характерно следующее:

1. Осознание и принятие участниками своей позиции в системе «учительства–ученичества».
2. Понимание человека как цели и ценности педагогической деятельности, но не как средства.

3. Профессиональная установка на работу с человеческими свойствами и различными проявлениями человеческой природы.

4. Готовность участников педагогического взаимодействия к взаимоизменению.

5. Наличие предметного содержания, имеющего образовательный смысл, как основы для педагогического взаимодействия [23, с. 27].

В методологических работах по проблемам педагогической коммуникации выделяются: 1) простая коммуникация (трансляция) и 2) сложная коммуникация (мыслекоммуникация). Основной целью простой коммуникации является передача заданной (константной) информации от педагога к учащемуся. В данном случае информация движется однонаправленно, оставаясь неизменной. Во втором – коммуникация понимается как совместная деятельность ее участников, в ходе которой вырабатывается (согласовывается) общий взгляд на предмет изложения и действия с ним. В сложной коммуникации главной ценностью и условием является совместный вклад ее участников в наращивание и интерпретацию информации. Основными сферами проявления коммуникативной активности педагогов являются: обучение (информационный обмен, превращение информации в знание), воспитание (ценностно-смысловой обмен), управление (организация взаимодействия, совместной деятельности педагога и учащегося). Основная миссия педагога как субъекта коммуникативной деятельности – использование и создание информационных потоков, эффективное управление ими в границах образовательного пространства.

Деятельность педагога как субъекта коммуникации регулируется рядом принципов:

1. Принцип *адресности* утверждает необходимость понимания, кому адресовано сообщение, то есть учет индивидуально-психологических особенностей аудитории, ее состава, возраста, направленности.

2. Принцип *личностной включенности* указывает на невозможность установления подлинной коммуникативной связи без внутренней активности участников с обеих сторон.

3. Принцип *содержательности* фиксирует обязательность определенной предметной основы для коммуникативного взаимодействия.

4. Принцип *достоверности* напоминает об ответственности за передаваемое в ходе педагогической коммуникации содержание.

5. Принцип *ориентации на понимание* подчеркивает необходимость установки на понимание поступающих сообщений и понимание партнера по коммуникации.

6. Принцип *доступности* указывает на необходимость соблюдения меры сложности информации, а также создания условий для доступа к нужному информационному каналу.

7. Принцип *открытости* привлекает внимание к невозможности использования педагогом в рамках коммуникации манипулятивных действий. Манипулирование – воздействие на человека с целью побудить его сделать что-либо (сообщить информацию, совершить поступок и т. д.) неосознанно или вопреки собственному желанию, мнению, первоначальному намерению.

8. Принцип *информационной безопасности* требует соблюдения правил, предотвращающих возможные психофизиологические и социально-психологические деформации личности коммуникантов.

9. Принцип *обратной связи* побуждает к определению результатов и эффектов коммуникативных действий с целью коррекции педагогических действий.

В зависимости от схемы взаимодействия субъектов педагогическая коммуникация приобретает различный характер: монологический – преобладают коммуникативные действия и высказывания субъекта – организатора действий на фоне слушания других субъектов – участников общения; диалогический – субъекты коммуникации взаимно активны; полилогический – в коммуникацию свободно вступает множество активных участников; внутренний (мысленный) диалог – отправитель и адресат сообщения являются одним лицом. Практика показывает, что отношения между людьми в ходе взаимодействия развиваются по трем основным сценариям: симметричности, асимметричности и комплементарности (взаимодополняемости). *Под коммуникативной симметрией* подразумевается равенство возможностей участников коммуникативного акта в плане передачи сообщения и предоставления обратной связи. Симметричная коммуникация характеризуется аналогией в позициях (лидер и лидер). *Асимметричная коммуникация* сталкивает противоположности (генератор идей и их критик). Симметричность–асимметричность учебной коммуникации, безусловно, задается педагогом. Явление психологического нажима, духовной экспансии, информационного давления смещает доминанту коммуникации в сторону отправителя (асимметрия). Полная подстройка под уровень и потребности получателя также создает асимметрию. *В комплементарных взаимоотношениях* коммуниканты своими действиями и

позицией дополняют друг друга. Например, если один партнер занимает ведущую позицию в коммуникации, то другой органично принимает подчиненную. Взаимоотношения поддерживаются тем, что дополняющие типы поведения нуждаются друг в друге, чтобы развиваться. Замысел речи преподавателя можно полностью связать с позицией слушающего, его запросами и особенностями, а можно ориентироваться лишь на собственное желание выговориться или необходимость транслировать программный текст. В одном случае строить сообщение следует в зависимости от того, каковы психологический тип человека, его возраст, пол, уровень его интеллектуального развития, каковы его психологическое состояние и состояние здоровья в эту минуту. В другом случае педагог будет заботиться только о реализации собственной логики, не обращая внимания на готовность слушателей ее воспринимать.

В коммуникативной деятельности педагогу необходимо учитывать «масштаб» партнера, с которым он вступает во взаимодействие. Это обусловлено вариативностью уровней педагогической коммуникации, среди которых можно выделить:

- персональный уровень (межличностная, интраличностная коммуникация);
- социальный уровень (внутригрупповая, межгрупповая, коллективная, межколлективная, корпоративная коммуникация);
- публичный уровень (фронтальная работа с аудиторией, выступления с использованием СМИ); сетевой уровень (социальные и компьютерные сети).

Одним из важных аспектов педагогической коммуникации является ее адресность. Педагог не имеет возможности выбирать партнеров по общению или «удобную» для него аудиторию, отдавать предпочтение отдельным лицам и строить процесс взаимоотношений с определенным типом учащихся. С развитием системы непрерывного образования возрастной диапазон участников обучения становится шире, это требует от педагога учета динамики возрастных информационных и коммуникативных потребностей, способов их удовлетворения, знания особенностей эмоциональной, когнитивной, речевой сфер на различных жизненных этапах становления личности.

Забота о создании общего смыслового и психологического пространства является необходимой и важнейшей задачей педагогической коммуникации. Главная задача коммуникативной деятельности педагога заключается не в том, чтобы добиться информационного (позиционного) приоритета. Гораздо важнее, чтобы учащийся его услышал и понял. Педагогу важно учитывать все: темп передачи информации, модальность, порог тревожности, уровень критичности и внушаемости слушателей. Однако в коммуникативной тради-

ции многих преподавателей явно прослеживается стремление к доминированию, информационному противопоставлению себя аудитории. В частности, это проявляется в ярко выраженной оценочности высказываний, навязывании своего мнения, безапелляционности, критичности позиции по отношению к поступающим сообщениям.

Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм и методов. Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель–студент» отличается от школьного фактом приобщения к общей профессии, а это в значительной степени способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности. Без осознания партнерства в деятельности трудно вовлечь студентов в самостоятельную работу, сформировать профессиональную направленность. Основным каналом развивающего взаимодействия преподавателя и студента становится творческое отношение педагога к коммуникации. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами, формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности, использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитательным процессом составляют эмоциональную продуктивность обучения в вузе.

Если исходить из права коммуникантов на передачу сообщений и возможной направленности распространения информации в образовательном пространстве, выделяются четыре основные модели.

1. Иерархическая (линейная) модель характеризуется однонаправленностью передачи сообщения и информационным неравенством ее участников.

2. Горизонтальная (параллельная) модель основана на параллельном обмене информацией, своеобразном коммуникативно-информационном равенстве.

3. Интерактивная (круговая) модель представляет собой систему двусторонней связи, внутри которой складывается информационно-коммуникативная взаимозависимость.

4. Резонансная модель обеспечивает информационную сопричастность, одновременный и равный доступ к информации всех участников коммуникации.

Иерархическая модель. В ходе линейной передачи сообщения качество коммуникации обуславливается исходным объемом информации, мощностью и надежностью коммуникационного канала, точностью кодирования сообщения, наличием или отсутствием помех. Сообщения в рамках представленной модели посылаются в тех случаях, когда надо проинформировать, т. е. просто передать некие конкретные сведения, не предполагающие их обсуж-

дения; проинструктировать, дать четкий образец действия; доказать, убедить основе логических построений. Убеждение как форма коммуникации требует особого отбора содержания сообщений и последовательности их ввода. В ходе убеждения отправитель должен обеспечить не только восприятие информации, но и ее влияние на систему мышления, установки, позицию. Это достигается за счет строго логического построения сообщения, его доказательности и значимости для получателя, достоверности.

С линейной схемой коммуникации связано немало педагогических предубеждений и стереотипов ее оценки. Считается, что она является атрибутом авторитарной педагогики, где основным достоинством преподавателя является способность аудитории тебя слушать, где царят дисциплинарное давление и психологическая манипуляция, а учащийся лишен права голоса. Любая из моделей коммуникации продуктивна или нет в зависимости от качества исполнения и целевого назначения. Хорошо исполненный монолог может вызвать ничуть не меньшую встречную внутреннюю активность слушателя, чем бурная, но хаотичная дискуссия.

Горизонтальная модель, или модель свободной коммуникации равноправного диалога. Диалог «на равных» возможен, если его участники обладают примерно одной и той же информацией по проблеме или, напротив, разной, но открыты навстречу коммуникации и готовы формировать совместно новое знание. Диалог в любом его проявлении предполагает наличие осознанных целевых запросов одной стороны к другой и ситуацию, в которой эти запросы и ответы будут услышаны.

Интерактивная модель. Интерактивный режим обучения позволяет формировать на стороне источника информации «образ адресата» (анализ его потребностей, запросов, готовность работать на определенном уровне), в соответствии с которым корректируется ход учебной коммуникации, создаются более комфортные условия обучения. Интерактивные обучающие программы реагируют на ввод новых данных пользователем и корректируют свое дальнейшее выполнение в зависимости от введенных указаний. Они позволяют преподавателю выбирать стратегически целесообразный сценарий организации взаимодействия учащегося с программным продуктом.

Резонансная модель. Понятие резонанса, исходно имеющее физическую природу, последнее время стало часто встречаться в образовательном контексте. Это связано с обращением к пониманию человеческого организма как многоуровневой системы с разнообразными взаимодействующими, резонирующими частотами, откликающейся на схожие сигналы от внешних источ-

ников. Резонировать можно на уровне природных состояний, эмпатии, эстетических чувств, концептуальных позиций и др. Своеобразным видом резонанса становится сопереживание как разделение эмоционального состояния собеседника.

Резонанс может быть использован преподавателем в коммуникативных целях для приобщения к принципиально новой информации, эмоциональной и умственной активизации.

В образовательном пространстве степень профессиональной и личностной свободы во многом задается через систему коммуникации. Тотальный коммуникативный контроль и коммуникативный хаос одинаково губительны для педагогического взаимодействия. Свобода действий педагога в значительной степени связана со способностью правильно использовать, передавать и интерпретировать имеющуюся у него и полученную по обратной связи информацию. Это относится в равной мере к предметному содержанию и к знаниям о своих подопечных, условиях их жизни, своих коллегах, социальной политике в области образования и пр. В силу значимости коммуникативной составляющей в структуре педагогической деятельности *критерий коммуникативной культуры* используется в системе аттестации педагогов. Среди основных показателей оценки профессиональной деятельности по данному критерию можно выделить:

1. **Общий коммуникативный стиль.** Он складывается из понимания ситуации коммуникации, эмоционального фона, создаваемого коммуникативными действиями педагога; отсутствия/наличия информационно-психологического давления на других коммуникантов, эмпатийности, характера предоставляемой обратной связи, уровня конфликтности, коммуникативной гибкости, имиджевых особенностей, этики педагогического общения.

2. Адресность коммуникативных действий.

3. Информативность коммуникативного взаимодействия.

4. Владение основными видами коммуникативной деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение). В этот показатель включены речевая культура, индивидуальный потенциал невербальных средств коммуникации, искусство работы с текстами, диапазон языковой компетентности.

5. Методичность (способность найти оптимальный путь передачи необходимой информации).

6. Согласованность (гармонизация) своих коммуникативных действий с намерениями других участников.

7. Использование возможностей обратной связи для коррекции процесса коммуникации.

Процедура проведения экспертизы коммуникативной деятельности в условиях реального педагогического процесса требует разработки специального инструментария и соблюдения этических правил, она может быть проведена с согласия самого педагога. Достаточно типична ситуация из вузовской практики, когда педагоги непедагогических кафедр на призывы пройти коммуникативный тренинг или провести групповую рефлексию методики чтения лекций обижаются, поскольку убеждены, что владение фундаментальными знаниями и наличие собственных исследовательских разработок гарантируют им профессионализм в лекционной работе. Привлечение непосредственных партнеров по коммуникации (студентов, коллег) в качестве экспертов может осуществляться только в форме, не наносящей ущерб его профессионально-личностной репутации. Карта оценки коммуникативной деятельности педагога представлена в приложениях 1, 2.

Обратная связь в педагогической коммуникации

Для того чтобы обеспечить доступность и понятность информации, педагогу необходимо грамотно устанавливать обратную связь с аудиторией. Под *обратной связью* понимается ответная реакция получателя на сообщение источника. При обратной связи коммуникация становится двусторонним процессом, позволяя обеим сторонам корректировать свои цели и свое поведение по отношению друг к другу. В системе коммуникативной деятельности обратная связь выполняет корректирующую и регулирующую роль. Существует понятие отрицательной (отсутствуют основания для изменения хода коммуникации) и положительной (выявлены факторы, искажающие передачу информации) обратной связи.

Обратная связь осуществляется по поводу определенного сообщения, качества его передачи и приема. Можно получить обратную связь непосредственно от самого получателя (учащегося) как ответ на прямой вопрос. Можно использовать косвенные каналы обратной связи, такие как опрос, анализ продуктов деятельности и пр.

Структура обратной связи выстраивается в зависимости от того, запрашивалась ли она открыто, или отправитель намерен получить ее косвенным путем. Например, далеко не каждый преподаватель решится прямо поинтересоваться, достаточно ли хорошо он ведет занятие. Скорее всего, он предпоч-

тет судить об этом по каким-то своим признакам и наблюдениям. В открытой обратной связи совершается следующая цепочка действий.

1. Опережающий ситуацию запрос (просьба) обратной связи. Допустим, преподаватель раздает учащимся набор цветных карточек. В случае, если кому-то непонятно, просит поднять красную, если возникает дополнение – зеленую, захотел задать встречный вопрос – желтую (опережающий запрос). После группового занятия каждому по кругу предлагается ответить на вопрос: что особенно понравилось, что показалось скучным, без чего можно было обойтись.

2. Открытое предоставление обратной связи «другой стороной», например, в процессе группового обсуждения итогов занятия.

3. Коррекция действий участников взаимодействия на уровне, соответствующем коммуникативному затруднению (стратегия, тактика, задача, содержание, форма).

4. Сверка результатов коррекции с адресатом сообщения (теперь вам лучше видно? После моего уточнения вам стало понятнее?).

Во втором случае (отказ от открытой обратной связи) характер действий будет иным.

1. Отслеживание первой реакции адресата на полученную информацию по каким-то признакам.

2. Оценка (интерпретация) отправителем этих сигналов по своим критериям.

3. Коррекция своих действий и (или) действий получателя сообщения.

4. Повторное обращение к реакции адресата (исчезли негативные признаки, появились новые).

Специалисты по деловому общению – А.П. Панфилова, Е.В. Сидоренко – называют техники, способствующие осуществлению обратной связи: расспрашивание, перефразирование, отражение чувств, резюмирование, подчеркивание общности, подчеркивание значимости партнера, техники регуляции эмоционального напряжения.

Расспрашивание, или выяснение. Это самый распространенный прием установления обратной связи. Он предполагает прямое обращение к говорящему, осуществляемое с помощью разнообразных вопросов (табл. 1).

Просьба к говорящему дать дополнительные пояснения, как правило, направлена на то, чтобы облегчить понимание, обратить внимание на то, что он выражается не совсем точно или понятно для слушателя. Если информация воспринимается участниками общения с трудом, то полезно изменить ситуа-

цию такими фразами: «Не могли бы вы на конкретном примере пояснить это?», «Что вы имеете в виду?», «Весьма сожалею, но я не все понял, разъясните, пожалуйста».

Таблица 1

Технология расспрашивания

Виды вопросов	Примерные формулировки
На уточнение (что и как я услышал)	Уточните, пожалуйста... Правильно ли я вас услышал Повторите, пожалуйста
На развитие (получение новой, дополнительной информации)	Что? Где? Как? Когда? Почему? Какой? Зачем? Или: «Не могли бы вы сообщить дополнительно... прокомментировать сказанное.. разъяснить, что вы имеете в виду
На отношение (к кому-либо, чему-либо)	Как вы относитесь к ...? Что вы думаете о...? Как, по вашему мнению...?
На понимание (что и как я понял)	Правильно ли я вас понял: – полное повторение тезиса; – перефразировка; – основная мысль сказанного; – отражение своих чувств; – отражение чувств партнера; – развитие мыслей партнера; – подведение итогов того, что понято и как понято.

Принципиально важным коммуникативным умением педагога является умение слушать. Его практическая значимость настолько очевидна, потребность в нем столь актуальна, что М.Н. Щетинин говорил об особой профессиональной болезни, связанной с этим умением. «Профессиональная болезнь многих учителей – неумение, я бы даже сказал, неспособность слышать другого. Это абсолютизирование себя – одна из причин разобщения с учениками и друг другом» [45, с. 95]. Рефлексивное слушание предполагает не только внимательное слушание, но и сообщение говорящему как его поняли. Рефлексивное слушание помогает добиваться гораздо большей точности восприятия смысла сообщения, поскольку постоянно корректируется понимание сказанного с учетом поправок собеседника. Навык рефлексивного слушания приобретается путем перефразирования и резюмирования.

Перифразирование, или вербализация. Перифразировать – значит высказать ту же мысль говорящего, но своими словами. Слушатель возвращает собеседнику суть сообщения, чтобы он смог оценить, насколько правильно оно понято. Обычно вербализация как прием обратной связи используется для выделения только существенных, главных мыслей собеседника. Акцент делается именно на смысловом значении его мысли, идеи, а не на чувствах и установках, причем формулируется высказывание другими словами.

Резюмирование. Для педагогической коммуникации эта коммуникативная техника особенно важна, так как обобщение помогает синтезировать, связывать отдельные части услышанной информации в единое целое. Тем самым, подводя итоги сказанному, слушающий дает понять говорящему, что основные его мысли поняты и восприняты. Такой способ установления обратной связи особенно уместен для педагога, ведущего занятие; по результатам обсуждения того или иного вопроса ему необходимо резюмировать, т. е. подвести итоги, сформулировать и зафиксировать основные мысли. Особенно в тех случаях, когда следствием коммуникации должны быть какие-либо действия со стороны собеседника. Резюме следует формулировать своими словами, используя, например, такие фразы, как: «Ваши основными идеями, как я понял, являются...», «Если подвести итог сказанному, то...», «То, что вы сказали, может означать...».

Отражение чувств. При отражении чувств основное внимание уделяется не содержанию сообщения, а чувствам собеседника, эмоциональной составляющей его высказываний. Особенно важно использовать эту технику в случае неконгруэнтности говорящего, то есть когда жесты, поза и мимика не соответствуют содержанию высказывания. Вербализация чувств – это сообщение о своих чувствах и эмоциональных состояниях, своеобразное Я-послание слушателям. В прямых констатациях чувств предпочтительнее использовать термины, которые указывают на уровень уважения и самоуважения, бережно-почтительного отношения к партнеру и самому себе. Когнитивный, рациональный анализ собственного эмоционального состояния и состояния собеседника снижает его интенсивность, позволяет избавиться от него. Вербализация собственного состояния выполняет двойную роль – с одной стороны, информирует партнера о наших чувствах и снижает его напряжение, а с другой стороны – помогает регулировать собственное эмоциональное состояние.

Ответ или эмоциональная реакция на чувства других – показатель эмоциональной культуры педагога и важная составляющая взаимопонимания.

Человек проявляет эмоции тогда, когда информация для него особенно значима. Задача слушающего в этой ситуации – показать собеседнику, что его понимают и разделяют его чувства (табл. 2).

Таблица 2

Формула вербализации своих чувств и чувств партнера

Менее уважительные формулировки для вербализации чувств	Более уважительные формулировки для вербализации чувств
Вы не понимаете, я не понимаю	Вы удивлены; я удивлен
Вы в депрессии, я в депрессии	Вы огорчены, я огорчен
Вы нервничаете, я нервничаю	Вас беспокоит, меня беспокоит
Вам обидно, мне обидно,	Меня задевает, вас задевает
Вас бесит, меня бесит	У вас вызывает протест, у меня вызывает протест
Противно (вам, мне)	Вызывает дискомфорт (у вас, у меня)
Вы боитесь, я боюсь	Вы опасаетесь, я опасуюсь
Вы злитесь, я злюсь	Вы сердитесь, я сержусь

Для более адекватного понимания чувств собеседника нужно следить за выражением его лица, движениями рук, позой, интонацией и той дистанцией, которую он устанавливает в процессе взаимодействия.

Техника подчеркивания общности (целей, интересов, личностных характеристик). В подчеркивании общности должны быть соблюдены два условия: 1) выявляемые черты должны быть скорее приятны партнеру, чем неприятны; 2) эти общие черты должны быть релевантны деловой или личной экспертной зонам человека [44]. Первое требование подразумевает, что эти характеристики должны восприниматься партнером как достоинства или как спорные своеобразные черты (например, хитрость, доминантность, эксцентричность, индивидуализм и т. п.). Здесь педагогу необходимо помнить, что есть черты, которые не являются недостатками, но воспринимаются как таковые теми, кто ими обладает (например, застенчивость, прямота, расчетливость). Подчеркивая общность по этим характеристикам, педагог рискует задеть чувства учащегося.

Техника подчеркивания значимости партнера, его мнения, вклада в общее дело и т. п. Подчеркивание значимости – это «укрупнение» своего собеседника, признание его заслуг и достижений. Требования к технике: 1) конкретность, обусловленность фактами; 2) искренность. Это означает, что формула техники не «вы мне нравитесь», а «мне кажется ценным то, что вы де-

лаете». Для того чтобы подчеркнуть значимость партнера, нужно замечать и запоминать то, что он делает. В этой технике проявляется интерес к другому человеку.

Техники регуляции эмоционального напряжения являются необходимым атрибутом успешной педагогической коммуникации, так как позволяют оптимизировать психологический климат аудитории, создавать атмосферу психологической безопасности (табл. 3).

Таблица 3

Техники регуляции эмоционального напряжения

Снижают напряжение	Повышают напряжение
1. Подчеркивание общности с партнером (сходства целей, интересов, мнений, личностных черт и др.)	1. Подчеркивание различий между собой и партнером
2. Подчеркивание значимости партнера, его мнения в ваших глазах	2. Принижение партнера, негативная оценка личности партнера, приуменьшение вклада партнера в общее дело и преувеличение своего
3. Вербализация эмоционального состояния: а) своего; б) партнера	3. Игнорирование эмоционального состояния: а) своего; б) партнера
4. Проявление интереса к проблемам партнера	4. Демонстрация незаинтересованности проблемами партнера
5. Предоставление партнеру возможности выговориться	5. Перебивание партнера
6. В случае вашей неправоты немедленное признание ее.	6. Оттягивание момента признания своей неправоты или отрицание ее
7. Предложение конкретного выхода из сложившейся ситуации	7. Поиск виноватых и обвинение партнера
8. Обращение к фактам	8. Переход на «личности»
9. Спокойный уверенный темп речи	9. Резкое убыстрение темпа речи
10. Поддержание оптимальной дистанции, угла поворота и наклона тела	10. Избегание пространственной близости и контакта глаз

Важным коммуникативным качеством педагога является *умение задавать вопросы и отвечать на них*. Вопрос представляет собой одну из логических форм, включая прежде всего исходную информацию, а также указание на ее недостаточность и необходимость дальнейшего расширения исполнения. С помощью правильно сформулированных вопросов можно успешно пе-

редать свои мысли, попросить разъяснения сказанного и построить цепочку умозаключений, приводящую к необходимым выводам.

Педагог, ведущий занятие, дискуссию или беседу, должен помнить, что вопросы и ответы способствуют созданию заинтересованности в разговоре, изменению темпов получения информации, концентрации внимания собеседника на конкретном аспекте проблемы, стимулированию активности говорящего, поощрению мыслительной деятельности участников коммуникации. Вопросы служат одним из наиболее эффективных путей вовлечения собеседника в общение. Более того, свободное от вопросов взаимодействие не позволяет установить серьезный двусторонний разговор особенно на учебном семинаре или дискуссии.

Чтобы задать вопрос, нужна компетентность, способность правильно оценить его содержание и характер, ибо вопрос, как говорил Сократ, является «повивальной бабкой ответа».

Умение правильно формулировать вопросы и умело отвечать на них во многом помогает достичь лучшего взаимопонимания участников коммуникации. Для того чтобы грамотно задавать вопросы, необходимо соблюдать следующие рекомендации:

- делать вопросы короткими;
- убедиться, что они корректны и участники способны ответить на них;
- исключить отгадывание;
- избегать вопросов, требующих публичных откровений;
- не отвечать самому на собственные вопросы.

Однако если их задает только один из участников группового общения, то рассчитывать на активизацию мышления остальных не приходится. Для достижения этой цели нужна действительно групповая дискуссия, где каждый может спросить каждого.

Для начала двусторонней коммуникации целесообразно задавать партнерам *открытые вопросы* с целью собрать необходимую информацию. Обычно они начинаются со слов «что?», «где?», «когда?», «как?», «почему?». Кроме того, открытые вопросы часто начинаются с вводных оборотов («расскажите о...», «как вы считаете?»). Привлекательность открытых вопросов состоит в том, что они позволяют устанавливать контакт, создают вовлеченность и заинтересованность, предоставляют слушающему возможность свободного ответа с самостоятельным выбором мыслей и слов, помогают более детально анализировать мнения и ценности собеседников.

Закрытые вопросы требуют однозначного ответа, состоящего чаще всего из одного слова: «согласен», «да», «нет». Вместе с тем специалисты по коммуникации не рекомендуют злоупотреблять закрытыми вопросами, так как они препятствуют активному взаимодействию. Закрытые вопросы применяются для получения или уточнения информации, подтверждения понимания фактов, согласия или договоренности.

Наводящие вопросы используются для того, чтобы подвести говорящего к ответу, который ожидают от него услышать. Такой подход в коммуникации считается манипулятивным, поэтому во взрослой аудитории злоупотреблять им не стоит. Наводящие вопросы, как правило, заканчиваются так называемыми «зацепками», не позволяющими участнику ответить отрицательно, например, «Коммуникативная компетентность педагога важна для эффективного взаимодействия, не так ли?» и т. д.

Возвратные вопросы позволяют говорящему проявить внимание к собеседнику и к тому, что он уже сказал, и таким образом, поощряя его вести дальнейший разговор (например, «вы сказали, чтобы изменить мотивацию обучения студентов, необходимо создать благоприятную психологическую атмосферу на занятии, это так?»).

Зондирующие вопросы – дополнительные вопросы, позволяющие получить полную информацию, не предоставленную в ходе ответов на предыдущий вопрос. Предоставление неполного ответа может быть связано с самыми разными причинами, поэтому зондирующие вопросы могут быть использованы для проверки мотивации и чувств, истинных намерений собеседника, когда в этом вопросе нет ясности.

Задавать зондирующие вопросы труднее всего. Они могут включать в себя комплекс открытых, закрытых, рефлексивных, подтверждающих и гипотетических вопросов. Их преимущество состоит не только в том, что с их помощью можно получить недостающую информацию, но и в том, что они помогают осознать проблемы и факты, не лежащие на поверхности.

Гипотетические вопросы задают ситуацию или выдвигают предположение: «А что если?..», «Как насчет того, что?..». Они могут быть полезны в случае, когда обсуждаются новые идеи или направления деятельности, когда нужно поставить собеседника в ситуацию вызова, не рискуя обидеть его или заставить защищаться. Такой вопрос целесообразен во время коммуникации лишь по отношению к тому собеседнику, который обладает достаточными знаниями и пониманием ситуации, о которой вы просите его поразмышлять.

Ведущему дискуссии или беседу целесообразно воспользоваться коммуникативной техникой по применению вопросов на основе правила Сократа. Его можно легко запомнить, пользуясь аббревиатурой ЗИПО:

З – знание ответов, которые вы хотите услышать от собеседника;

И – использование открытых вопросов, чтобы добиться желаемых ответов;

П – повторение ответов собеседника теми же словами;

П – подчеркивание и обобщение всех полученных ответов;

О – обеспечение дополнительной информации или необходимых разъяснений перед тем, как задавать дальнейшие вопросы.

Самое сложное для педагога – научить учащихся думать, следовательно, задавать друг другу разные, в том числе развивающие вопросы. Однако из практики известно, что участникам интерактивной коммуникации не всегда удается четко сформулировать вопросы, требующие глубокого интеллектуального анализа проблемы.

Типы вопросов, которых следует избегать

Есть несколько типов вопросов, недопустимых в педагогической коммуникации, которые не способствуют созданию конструктивных отношений и могут спровоцировать негативные или защитные реакции. Не задавайте:

- *многословных вопросов* – существует большая вероятность того, что они будут поняты неправильно;

- *несколько вопросов сразу*, объединяя их в один многосоставной вопрос – собеседники неизбежно будут выбирать сначала наиболее легкие части вопроса и избегать сложных, ответы на которые вам хочется получить;

- *наводящих или пристрастных вопросов*: обычно они демонстрируют только то, что вы уже знаете, а не то, что действительно понимает собеседник;

- *некорректных вопросов*, с подвохом, без объяснения их цели – они могут вызвать негодование и снижать мотивацию к ответу.

Предоставление и получение в ходе коммуникации обратной связи предполагает заинтересованность, доверие, открытость. Эффективная обратная связь в рамках педагогической коммуникации носит искренний, лично-безоценочный, конкретизированный, воодушевляющий характер.

Барьеры педагогической коммуникации

Одна из основных трудностей педагогической коммуникации состоит в том, что она сопровождается многочисленными противоречиями, эмоциональным напряжением, конфликтогенами. Педагогам приходится преодолевать самые разные коммуникативные барьеры.

1. *Социальные* – возникают между педагогом и партнерами по коммуникации из-за разницы в уровне культуре и образовательном цензе.

2. *Возрастные* – обусловлены отсутствием или утратой у педагога навыков общения с коммуникантами старше (младше) себя; переходом в другую возрастную группу; отсутствием интереса к проблематике другого возраста.

3. *Психологические* – партнеры не готовы к вступлению в коммуникацию; эмоционально возбуждены, у них наблюдается высокая степень тревожности, есть опыт переживания словесной агрессии, речевого давления педагога; включены защитные механизмы в ожидании негативной информации относительно себя.

4. *Когнитивные* – коммуникант даже не пытается понять сообщение, поскольку оно кажется ему слишком сложным; существует негативная установка в отношении предлагаемых идей и положений, не развиты необходимые мыслительные структуры

5. *Барьеры саморегуляции* – существует проблема включения восприятия (нет мотива, не умеет, не успел), слабо развита внутренняя “диспетчерская программа”, отвечающая за прием и обработку информации с помощью определенного канала [23].

Восприятие сообщений при линейной трансляции может быть затруднено по следующим причинам;

- Информация не воспринимается и не может быть воспринята в силу неразвитости того канала, через которую педагог делает попытку ее ввести. Педагог в подобных случаях жалуется на то, что учащийся не видит, не слышит, не чувствует, не реагирует и т. д. Иногда достаточно перевести содержание в другую модальность, чтобы оно легче воспринималось.

- Существует некий психологический барьер: ощущение “опасности”, которую содержит предлагаемая информация, недоверие к ее носителю, смысловое рассогласование с предлагаемыми сведениями или моделью поведения.

- Высок темп предъявления информации. В силу этого предлагаемый объем не может уложиться в памяти и проходит мимо.

- Слишком высока степень сложности материала (плотность информации, уровень новизны, обобщения, абстрагирования).

- Обучающемуся неясны перспективы применения предлагаемого содержания (ощущается ненужность, избыточность информации; материал значительно превышает реальный информационный запрос).

Как правило, в системе формального образования учебный материал отбирается с точки зрения того, насколько он способен обеспечить усвоение заданного стандартом содержания образования. Типичной ошибкой при этом является передача той информации, которой владеет преподаватель, а не той, которая в данный момент нужна слушателю. Происходит некая информационная экспансия, преподаватель стремится сообщить то, что знает сам, так, как удобно ему, в своей логике, как правило, не обозначая предмета восприятия и понимания.

Подлинная педагогическая коммуникация всегда заново требует поиска содержательной стороны, нужной ее участникам “здесь и сейчас”. Исходя из назначения коммуникации, следует сообщать то, что неизвестно другому, либо узнавать, открывать совместно то, что неизвестно обеим сторонам. Назовем некоторые *показатели правильности отбора информации* для коммуникативного сообщения.

1. Факт непосредственного применения (внедрения) полученных сведений. Построение или изменение практических, интеллектуальных действий на основе полученной информации.

2. Превращение полученной информации в знания, т. е. личностная интерпретация.

3. Проявление в ходе коммуникации искреннего интереса к предлагаемой информации, развитие на ее основе дополнительного информационного запроса.

4. Получение позитивной обратной связи по поводу переданной информации.

5. Явление дальнейшего самостоятельного распространения адресатом полученной информации.

Для педагога профессиональной необходимостью является умение соблюдать *коммуникативное равновесие* с партнером по общению, под которым понимается отведение собеседнику в процессе общения роли не ниже той, которая обусловлена его социальной ролью и представлением о его собственном достоинстве.

К распространенным профессиональным ошибкам можно отнести редуцирование понятия “коммуникативная культура” до простого соблюдения норм этики общения. Исследователи выделяют следующие *типы и разновидности конфликтогенов*, наиболее часто встречающихся педагогической коммуникации.

1. Конфликтогены превосходства:

- снисходительное отношение к учащемуся, косвенно демонстрирующее стремление возвыситься за счет унижения другого;

- напоминание педагогом 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 достоинств с оттенком похвальбы;
- перебивание собеседника.

2. Конфликтогены агрессивности и эгоизма:

- непреодоленная природная агрессивность;
- привычка к проявлению ситуативной агрессивности (неприятность, плохое самочувствие, ответные реакции на конфликтоген);
- концентрация на собственном «Я», эгоцентризм;
- равнодушие к внутреннему миру других, отсутствие эмпатии;
- корысть, ее преобладание над общими интересами.

Среди причин неудовлетворенности студентов взаимодействием с преподавателями в ходе исследования, проведенного сотрудниками Тамбовского государственного университета, были названы:

- преобладание монологического типа ведения занятий (68,7 %);
- игнорирование мнений студентов (53,2 %);
- ярко выраженная ролевая позиция (52,8 %)
- отсутствие гибкости во взаимоотношениях (47,6 %).

Было отмечено, что педагоги высшей школы часто относятся к студентам как к устройствам по переработке, хранению и выдаче необходимой информации. В учебном процессе они используют методы и формы обучения, удобные для себя, но слабо способствующие саморазвитию и самореализации студентов.

Среди коммуникативных проявлений, мешающих эффективному взаимодействию на занятиях, студенты называют:

- со стороны преподавателя – невозможность высказать собственное мнение, устрашение, унижение, едкие замечания и оскорбления, подчеркивание своего информационного превосходства;
- сухое, монотонное, недоступное изложение материала;
- нетерпение, эмоциональная несдержанность, мнительность;

- недостаточная эрудированность, отсутствие культуры речи и чувства юмора, статичность мимики, неадекватность реакции [28].

Вероятно, эти личностные проявления возникают потому, что главенствующая позиция, которую традиционно занимает преподаватель в системе вузовского образования, содержит определенные коммуникативные “соблазны”, среди которых И.А. Колесникова выделяет:

1. Использование факта владения информацией в качестве своего преимущества над учащимися или как средство манипуляции.

2. Формализация педагогической коммуникации, намеренный ее перевод в плоскость сугубо информационного обмена или внеличного предоставления образовательных услуг.

3. Примитивизация своей речи в целях обеспечения лучшего понимания со стороны учащихся.

4. Нарушение при передаче сообщения информационной меры.

5. Разрушение личности партнера по коммуникации [23, с. 265].

Благожелательные послы 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.

Специалисты по педагогической этике [30] выделяют морально-психологические барьеры педагогической коммуникации, которые связаны с тем или иным психологическим состоянием преподавателя, его 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, необоснованны) и проявляется в разных формах (желание побыть в одиночестве (оставьте меня в покое), эгоизм (жалю себя), агрессивность, зависть). Возможно, лучший выход из такой ситуации – действительно «оставить человека в покое».

Барьер гнева возникает от обиды, неудовлетворенности, несправедливости, грубости. В этой ситуации педагог часто заикливается 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, мотивируя это благими побуждениями, желанием 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 – появляется 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 контр-установки – 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 отвращения, брезгливости связан с психофизиологическими особенностями людей: неприятными манерами, отталкивающими привычками, нарушением правил личной гигиены, несоблюдением дистанции в общении. Педагогу важно уметь преодолевать барьер отвращения 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 является двойным барьером: барьером «говорения» и барьером «слушания». Первый проявляется в нарушении коммуникативной нормы: недостаточный запас слов, невнятная монотонная речь, дефекты дикции, от-

талкивающий, высокомерный, амбициозный тон, незнание речевого этикета; терминологический барьер, когда преподаватель чрезмерно использует научные термины, значения которых непонятны ему самому или значение которых он сознательно не раскрывает. 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, всячески демонстрировать свою расположенность к общению.

Кроме того, снижают эффективность педагогической коммуникации:

- обещания, которые не выполняются;
- педагогические требования, соблюдение которых не контролируется;
- использование заведомо ложной или непроверенной информации;
- применение недосказанных аргументов;
- стремление навязать свое мнение окружающим.

Коммуникативные шумы

Возможность снижения эффективности коммуникации объективно заложена в структуре коммуникативной деятельности, поскольку каждый из компонентов содержит тот или иной источник искажения передаваемого сообщения. В теории коммуникации существует понятие «шум», который связан с факторами, искажающими сообщение, нарушающими его целостность, препятствующими адекватности восприятия. На этапах кодирования, передачи и декодирования информации возможны различные помехи. Например, передаче сообщения могут препятствовать помехи, носящие технический, физиологический характер: плохое слышимость, видимость, самочувствие, намеренный отказ от приема и восприятия информации. При раскодировании текста сообщения помехи создаются в случае ограниченного количества использованных отправителем символов, присутствия неточностей в тексте самого послания. Для каждого канала передачи – восприятия и каждой коммуникативной ситуации – существует предел допустимого шума, после чего возможность понимания резко снижается. Работа с неструктурированным или плохо структурированным предметным содержанием, создание информационного шума, засоряющего информационное пространство, «информационная случайность» сообщений преподавателя предстают не безобидными яв-

лениями. Особенно если учесть их массовый характер и повторяемость на всех этапах обучения.

В процессе обучения постоянно встает проблема шума на уроке, на занятии со студентами, в аудитории взрослых слушателей. «Образовательные шумы» бывают разными. *Содержательный шум* связан с явлением недостаточности или избыточности информации. Избыточность или разнородность сообщений, затемняющая смысл, который необходимо передать, – одна из разновидностей содержательного шума. Некоторые, особенно начинающие педагоги, стремятся обязательно «выложить» классу, студентам все сведения, которые им известны по излагаемой теме. Им жалко что-то упустить, все кажется интересным и важным. Это – серьезный коммуникативный просчет, поскольку в общей массе теряется то главное, ради чего затевалась коммуникация. Избыточность может быть вызвана намеренным повторением элементов сообщения для предотвращения коммуникативной неудачи. В этом случае она полезна. Неоднократное повторение взрослым дисциплинарного требования, не подкрепляемое необходимым действием, напротив, является негативно избыточным.

Избыточность информации может играть как позитивную, так и негативную роль. Так, сознанию необходим достаточный материал, чтобы сформировать, сравнить, обеспечить отбор лучших, наиболее продуктивных и оригинальных вариантов. Природа творческого процесса на его начальных этапах в обязательном порядке требует избытка исходного материала. Параллельное поступление в коммуникативное пространство разнообразных коммуникативных сообщений, разных мнений и точек зрения на одну и ту же проблему создает позитивную информационную избыточность. На этом эффекте основаны многие формы группового обсуждения, например, мозговой штурм. Информационный перегруз бывает технологически необходим при использовании некоторых педагогических приемов, например, приема погружения.

Структурный шум возникает на фоне отсутствия логической структуры сообщения. Это затрудняет не только восприятие, но и последующее усвоение информации. Неслучайно, у педагогов с развитым логическим мышлением и системным способом изложения учащиеся, как правило, также начинают мыслить структурированно. Серьезные трудности для восприятия создает невыделенность главного сообщения из сопутствующего ему информационного фона. Шумами могут становиться и структурные наслоения, повторы. Содержательные повторы неизбежны при введении одной и той же информации разными каналами (в разных модальностях) или при представлении на разных

носителях. Такого рода повторение позволяет уловить множественность явления, возможность сообщать, судить об одном и том же по-разному.

В качестве шума воспринимается неточная или взаимоисключающая информация. В образовательном пространстве также различают рабочий и нерабочий шум. Рабочий шум непременно сопровождает определенные формы и виды активности. Нерабочий – в зависимости от интенсивности становится коммуникативной помехой.

Для каждого канала поступления информации в педагогической практике можно обозначить характерные типы помех и шумов.

Визуальный канал. Видеоряд, который воспринимают учащиеся, находясь в учебных или рекреационных помещениях, нередко бывает избыточным. Это выражается в перегруженности (визуальном засорении) пространства учебной аудитории, коридоров обилием цветных наглядных материалов, иллюстраций. В то же время у педагогов, которые постоянно находятся в данном помещении, глаз оказывается «замыленным», они этого не ощущают. Одновременное предъявление (сохранение в поле зрения) многих разнородных, разноцветных наглядных объектов приводит к тому, что внимание в ходе учебной коммуникации рассеивается, восприятие притупляется, накапливается усталость.

Мешает коммуникации плохое в техническом отношении качество предъявляемого изображения (многократно переписанный видеофрагмент, нечетко напечатанные или мелко набранные тексты, графические изображения, рисунки). Большая дистанция до объекта, который нужно воспринять зрительно, заставляет пристально вглядываться, не дает уловить подробности и мелкие детали. Помехи создают плохое освещение, в том числе слишком яркое или бликующее. Информационный шум создают отвлекающие предметы, находящиеся в поле зрения, но функционально не нужные в данный момент, а также неожиданные, яркие, экстравагантные детали в облике или действиях преподавателя или кого-то из товарищей, новые люди, оборудование, средства обучения, природные изменения за окном (первый снег, радуга).

Если визуальные помехи по объективным причинам нельзя устранить, на них следует на какой-то момент зафиксировать внимание, чтобы потом его переключить. Пусть учащиеся получают возможность на какой-то момент целенаправленно вглядеться в источник вторжения посторонних впечатлений, эмоционально на него отреагировать.

Слуховой канал. По этому каналу чаще всего поступают помехи в виде посторонних механических или иных звуков, не относящихся к сообщению.

Это могут быть скрип мела по доске, крики в коридоре, гудение неисправной лампы дневного света, особенности голоса и интонации педагога, отвечающих учащихся (резкие, визгливые, суггестивно-убаюкивающие, давящие).

Иногда раздражающим фактором выступает фоновое использование звука, не отвечающего ситуации или характеру основной вводимой информации.

Кинестический канал. Некоторые причины возникновения помех данного рода могут быть изначально устранены за счет организации комфортного для работы пространства, установления и поддержания нужной дистанции между участниками коммуникации. Мешать может обилие «лишних» движений коммуникантов, нерациональных, нецелесообразных с точки зрения логики или физиологии построения деятельности.

Любые шумы и искажения информации накапливают усталость – физическую, психическую, интеллектуальную. Можно свести к минимуму технические помехи при передаче сообщения, нужно стремиться к максимальному лаконизму языка послания. Но унифицировать процессы восприятия информации, носящие индивидуальный характер, нельзя. Поэтому полное устранение помех и шумов в педагогической коммуникации невозможно. Задача каждого участника коммуникации – способствовать уменьшению помех. Чтобы сделать это, педагогу необходимо осознать и зафиксировать их присутствие.

Коммуникативные конфликты

Конфликтологическая компетентность является необходимым профессионально значимым свойством преподавателя вуза, готовность к упреждению, разрешению и профилактике возникающих конфликтов требует от него знаний и умений в области педагогической конфликтологии. Говоря о педагогическом процессе, многие ученые отмечают изначально заданную ему «конфликтогенность». Связано это с тем, что педагогический процесс характеризуется ролевой и позиционной асимметрией его участников. Различие в коммуникативных ролях предполагает четкое определение статусов: одной категории участников приписывается роль носителя социально-значимого опыта, социально-ценных качеств и способностей, а за другой закрепляется роль потенциального реципиента этого опыта. Таким образом, неравное распределение власти между педагогом и учащимся приводит к использованию педагогом принудительных, авторитарных тактик общения.

Под *коммуникативным конфликтом* понимается межсубъектное противоречие, возникающее в результате нарушения правил коммуникативного поведения или развития коммуникативного события. Глубинным источником

коммуникативных конфликтов является разность социально-психологических миров, которая моментально обнаруживается при обмене информацией.

Выделяют следующие *причины коммуникативных конфликтов*:

- стремление преподавателя в конфликтной ситуации сохранить свой социальный статус любыми средствами;
- слабая возможность преподавателя адекватно воспринимать и прогнозировать поведение студентов, понимать мотивы поведения студентов, их личностные особенности;
- учебно-дисциплинарная модель общения, основанная на лозунге «Строгость не повредит»;
- личностные качества педагога (раздражительность, мстительность);
- низкий педагогический уровень общения [31].

В исследовании Р.В. Куприянова, направленном на выявление причин конфликта в диаде «преподаватель-студент», было установлено, что наиболее частыми причинами конфликта для студента являются действия преподавателя: необъективная оценка работы студента, придирчивость преподавателя, отказ поставить зачет или нужную оценку на экзамене, необоснованные обвинения и упреки, неуважительное, пренебрежительное отношение преподавателя. Преподавателя провоцируют на вступление в конфликт следующие действия студентов: общение с преподавателем в агрессивной, вызывающей форме, нарушение правил поведения в общественных местах, непосещение и невыполнение заданий преподавателя, подделка документов [25, с. 141].

Причиной коммуникативных конфликтов могут быть:

- рассогласование или полное несоответствие коммуникативных целей, коммуникативных ролей;
- несовпадение информационных и коммуникативных потребностей и ожиданий;
- отсутствие коммуникативных конвенций;
- стремление к информационному приоритету,
- доступ к информационным ресурсам;
- демонстрация интеллектуального, личностного превосходства.

В ходе групповой коммуникации могут пересекаться ролевые интересы двух лидеров, которые привыкли господствовать в совместном обсуждении. Не осознавая или не желая себе признаться в этом, они в какой-то момент начинают испытывать немотивированную неприязнь друг к другу. Говорящий и слушающий могут быть настроены на разные коммуникативные роли. Внутренне активный и находящийся в контексте проблемы слушатель не желает

работать в модели трансляции информации, он нуждается в диалоговом обмене сведениями. Принципиальное несогласие с предлагаемым подходом к решению проблемы вызывает отторжение личности партнера по коммуникации. Аудитория неосознанно защищается от информационной экспансии со стороны преподавателя, которую она почувствовала во время погружения.

Следует учитывать, что разные модели коммуникации дают разное соотношение активности субъектов, соответственно, формируются разные позиции и роли в системе взаимодействия. Одна и та же коммуникативная цель (например, цель сообщения) может по-разному преломляться, конкретизироваться, настраиваться в зависимости от ситуации общения и реальных потребностей коммуниканта.

Допустим, цель обращения студента к преподавателю – установление психологического контакта (мне необходимо с кем-то пообщаться); или желание поделиться информацией (хочу сообщить вам новые данные); или самопрезентация (хочу, чтобы обратили на меня внимание). Ответная реакция преподавателя может быть получена разной в зависимости от коммуникативного намерения собеседника. Мне сейчас некогда (не видит необходимости в общении); мне будет важно узнать об этом (нуждается в дополнительной информации); ваша точка зрения не имеет под собой оснований (внимание привлечено, но с негативной оценкой). Такая ситуация хорошо иллюстрирует одно из определений конфликта как «воспринимаемой несовместимости целей и действий».

Если преподаватель и студент имеют одинаковое представление о коммуникативных целях, ожиданиях друг друга, между ними, как правило, не возникает конфликта, и коммуникация реализуется как кооперация. В противном случае она может превратиться в соперничество.

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 куль-

турный 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 говорить 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 конфликта в том, что участники редко осознают его истоки. Психологи подчеркивают, 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 («пинков» 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 студентов формируется совокупность отношений к происходящему, в конфликте происходит ценностно-смысловой обмен норм поведения между педагогом и студентом. Воспитательное значение педагогического конфликта предполагает следующее:

- высокую степень ответственности 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;
- инициативу по разрешению конфликта и управлению им должна быть у педагога;

- педагог должен уметь ставить интересы развития личности студента на первое место;

- грамотное проведение конфронтации и использование педагогом продуктивной стратегии поведения предотвращает асоциальное поведение студентов;

- всякая ошибка педагога при разрешении конфликта порождает новые проблемы и конфликты, в которые включаются другие учащиеся.

- усилия педагога должны быть направлены на достижение психологической совместимости и комфортности межличностного взаимодействия [2].

На качество разрешения конфликта влияют типичные ошибки педагога:

- погашение лишь внешних проявлений конфликтной ситуации;

- арбитражная модель;

- невозможность (неспособность) для преподавателя выйти за пределы социальной роли;

- отсутствие знаний алгоритмов и навыков анализа педагогической ситуации, приводящее к нарушению логической последовательности при разрешении конфликтов;

- догматичные, обвиняющие шаблоны мышления (выражаются в терминах «должен», «обязан», «следует»).

Для продуктивного разрешения конфликта педагогу необходимо осознавать, 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 породить завышенное требование к себе (я должен был, моя вина). Депрессию – 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) они 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 [10].

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 свободу, 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 другого, четко представляет, где кончаются 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 с нашими 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 систему ценностей другой

личности. Это – важный шаг в снижении уровня 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) [10, 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.

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, так как картина конфликта будет наблюдаться незаинтересованной стороной.

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. Профилактика конфликтов должна носить комплексный, системный характер. Педагогу важно заранее ознакомить учащихся с видами контроля и критериями, согласно которым будет определяться уровень знаний учащихся.

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 конфликтную ситуацию с уровня эмоционального на аналитический.

2. «Почему?» – анализ мотивов и причин поступка учащегося. Именно причины поступка учащегося определяют педагогические средства воздействия. Психологи выделяют четыре самых распространенных причины неприемлемого поведения учащегося: стремление к доминированию (власти), привлечение внимания, месть, страх неудачи (Приложение 3). 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 преподаватель владеет достаточно высоким уровнем общей культуры, эмоциональной чуткостью и коммуникативной толерантностью. Коммуникативная толерантность педагога проявляется в том, что он легко приспосабливается к характерам, привычкам, установкам и притязаниям других, не пытается переделать и подогнать под себя партнера по общению, признает в других право на индивидуальность, уважает ее, умеет прощать ошибки других, демонстрирует в общении положительные эмоциональные реакции. Педагогический такт преподавателя 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 преподавателя на ту или иную аудиторию или конкретного учащегося, для пересмотра стратегии и тактики своего поведения. Отрефлексированная конфликтная ситуация дает возможность осуществлять пропедевтику, предупреждать конфликты в будущем, устраняя порождающие их причины. Продуктивный способ преодоления преподавателем затруднений во взаимодействии со студентом по существу является творческим процессом, поскольку характеризуется восприятием ситуации как творческой задачи, решение которой выявляет логику процесса взаимодействия, внутреннюю структуру ситуации. Выбор способа преодоления трудностей в педагогической коммуникации предполагает выяснение действительных мотивов поведения учащегося.

Профессиональные деформации

Коммуникативная культура преподавателя предполагает: умение конструктивно общаться, выстраивать эмоционально комфортные отношения с учащимися, умение противостоять профессиональной усталости и деформации. Труд и профессиональная деятельность человека способны позитивно влиять на развитие его личности, способствовать не только становлению его как специалиста, но и личному росту (например, более глубокому осознанию самого себя и окружающих людей и событий, развитой способности к рефлексии и так далее). Вместе с тем зачастую многолетнее выполнение профессиональных обязанностей влечет за собой деградацию человека как специалиста, малоэффективное исполнение им профессиональных обязанностей, оказывая травмирующее влияние на его психику и приводя к профессиональной усталости.

Проблема возникновения профессиональных деформаций в педагогической деятельности достаточно широко представлена в трудах С.П. Безносова, Э.Ф. Зеера, Н.Е. Водопьяновой, А.В. Коваленко, А.К. Марковой, Л.А. Шиканова и др. Феномен профессиональной деформации определяют как:

- проникновение «Я – профессионального» в «Я – человеческое», т. е. процесс воздействия профессиональных рамок и установок на непрофессиональную среду деятельности. После выхода человека из профессиональной ситуации не происходит его переключения на ситуацию непрофессиональной деятельности (С.П. Безносов);

- «изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которое наступает под влиянием выполнения профессиональной деятельности». Формируется профессиональный тип личности, который может проявляться в профессиональном жаргоне, манере поведения, физическом облике (А.В. Коваленко и Л.А. Шиканов);

- «постепенно накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности» (Э.Ф. Зеер).

Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может сопровождаться ее непрерывным совершенствованием. В профессиональном развитии периоды стабилизации неизбежны и могут продолжаться достаточно долго. Непродуктивный выход из подобных ситуаций искажает профессиональную направленность, способствует возникновению негативной (деформированной)

профессиональной позиции, снижает профессиональную активность. Изменения, происходящие в личности преподавателя высшего учебного заведения по мере продвижения его по жизненному (профессиональному) пути, прежде всего зависят: от личности преподавателя; от функциональной структуры выполняемой деятельности; от особенностей процесса вхождения молодого преподавателя в сложившийся коллектив кафедры; от того, как долго личность включена в этот вид деятельности. Профессиональная деформация преподавателя вуза является следствием: а) индивидуально-личностного развития; б) психологического воздействия профессионального сообщества, воспроизводства «требуемых профессией» качеств и свойств личности; в) личного психологического опыта, предшествующего возникновению профессиональной деформации [16]. Большинство исследователей, описывая обсуждаемый психологический феномен, едины во мнении: профессиональная деформация – это измененный, отклоняющийся от общепризнанных нравственных и профессиональных норм, личностный путь развития.

Процесс возникновения и развития профессиональной деформации личности преподавателя вуза усугубляется дисгармоничностью различных этапов профессионально-личностного развития (мотивация и способность к профессиональному творчеству; мотивация к профессиональному, статусному росту и отсутствие целостного профессионального сознания; нестыковка профессиональных способностей и нравственных ориентиров, уровня духовного развития).

Применительно к профессионально-педагогической деятельности принято выделять типологии проявления профессиональных деформаций. Е.И. Рогов [39] выделяет в педагогической деятельности четыре типологических комплекса проявлений профессиональной деформации личности, условно определяемые как «просветитель, предметник, коммуникатор и организатор».

«Просветитель»: длительное пребывание в профессии сформировало склонность к мудрствованию, которая в зависимости от обстоятельств проявляется как морализаторство или бесплодное созерцание.

«Предметник»: профессиональная деформация проявляется в попытках внести элемент «научности» в любые, даже бытовые ситуации, неадекватно используя наукообразные способы оценки и поведения.

«Коммуникатор»: излишняя общительность, говорливость, минимальная дистанция общения, стремление затрагивать в общении интимные темы. *«Организатор»*: избыточная активность, склонность вмешиваться в чужую жизнь, стремление командовать, организовывать «все и вся». Более полное содержание

структурных элементов профессионально-типологических деформаций личности педагога представлена в типологии Э.В. Зеера [18].

1. *Агрессия педагогическая* (не спровоцированная враждебность в отношении коллег и студентов). Возникает под влиянием индивидуальных особенностей, склонности к агрессии как механизму психологической защиты личности, фрустрационной нетолерантности, нетерпимости, вызванной любым мелким отклонением от правил поведения. Педагогическая агрессия представляет собой вариант неадаптивного поведения, выражающегося, прежде всего, в затрудненном взаимодействии с ближайшим социальным окружением, рассогласовании интересов, требований и ожиданий всех участников учебного процесса. Профессиональная агрессия проявляется в отсутствии стремления учитывать чувства, права и интересы учащихся, приверженности к «карательным» воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения. Агрессивность проявляется также в иронии, насмешках и навешивании ярлыков: «бездельник», «хам» и т. п.

2. *Авторитарность*. Характеризуется психологической защитой – рационализацией, завышенной самооценкой, властностью, схематизацией в представлении типов учащихся. Авторитарность проявляется в жесткой централизации управленческого процесса, единоличном осуществлении руководства, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний, нетерпимостью к критике, в снижении рефлексии. Авторитарный стиль деятельности преподавателя характеризуется следующими проявлениями: цель занятий не ясна студентам; в общении преподавателя с аудиторией наблюдается смещение к контактам с «сильными» студентами; преподаватель склонен к немотивированному занижению оценок; преобладающая реакция на оценку своей деятельности студентами и коллегами – равнодушная.

3. *Демонстративность* – качество личности, выражающееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Связана с завышенной самооценкой образа «Я», эгоцентризмом, реализуется в оригинальном поведении, демонстрации своего превосходства, нарочитых преувеличениях, расцвечивании своих переживаний, в позах, поступках, рассчитанных на внешний эффект. Педагогический эгоцентризм – нежелание видеть студента в качестве активного и равноправного субъекта деятельности, общения, поведения.

4. *Дидактичность* как умение формировать учебно-познавательную среду. Дидактичность из профессионально-значимого свойства перерастает в деформацию, если возникают стереотипы мышления, склонность к речевым

шаблонам, наличием профессиональной акцентуации. Дидактичность преподавателей проявляется и в низкой мобильности, психологическом застревании, неспособности расстаться со сложившимися непродуктивными ориентирами деятельности, невыходе из профессионального образа.

5. *Догматизм педагогический* связан со стереотипами мышления и возрастной интеллектуальной инерционностью. Возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, типовых профессиональных задач. У педагога формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приемов без учета всей сложности педагогической ситуации. Проявляется также в игнорировании педагогических и психологических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной самооценке.

6. *Доминантность*. Обусловлена неконгруэнтностью эмпатии, т. е. неадекватностью, несоответствием ситуации, неспособностью эмпатировать, нетерпимостью к недостаткам учащихся. Доминантность связана с выполнением педагогом властных функций, предоставляющих возможности требовать, наказывать, оценивать, контролировать. Развитие этой деформации чаще проявляется у холериков и флегматиков.

7. *Индиферентность педагогическая*. Связана с механизмом отчуждения, синдромом «эмоционального выгорания», генерализацией личного отрицательного педагогического опыта. Характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей студентов, профессиональное взаимодействие с ними строится без учета их личностных особенностей. Эта деформация характерна для закрытых личностей со слабо выраженной эмпатией, испытывающих трудности в общении.

8. *Консерватизм педагогический* проявляется в предубеждении против нововведений, приверженности устоявшимся технологиям, настороженном отношении к творческим студентам. Развитию консерватизма способствует то обстоятельство, что преподаватель регулярно репродуцирует одни и те же хорошо зарекомендовавшие себя формы и методы профессионального общения со студентами. Стереотипные приемы воздействия постепенно превращаются в штампы, экономят интеллектуальные силы педагога, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний.

9. *Ролевой экспансионизм* обусловлен стереотипностью поведения, тотальной погруженностью в педагогическую деятельность, самоотверженным профессиональным трудом, ригидностью мышления и поведения. Ролевой экспансионизм проявляется в тотальной погруженности в профессию, фикса-

ции на собственных проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений.

10. *Социальное лицемерие*. Используется защита в форме проекции (студенту или коллеге приписываются собственные недостатки или отрицательные качества, которые и принимаются в виде основания для обвинения и порицания), стереотипизация морального поведения, возрастная идеализация жизненного опыта, неудачный опыт адаптации к социально-профессиональной ситуации. Социальное лицемерие педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания коллег и студентов, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений. 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.

11. *Поведенческий трансфер*. Коррелирует со склонностью к проекции, эмпатической тенденцией присоединения, проявлением реакций, свойственных воспитанникам, студентам. Например, использование сленга и манер поведения, распространенного в студенческой среде, что нередко делает такого преподавателя неестественным даже в глазах представителей этой среды. Проявление синдрома ролевого трансфера характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих подчиненным и вышестоящим руководителям.

12. *Личностно-ролевой диссонанс* проявляется как самоограничение активности на профессиональном поприще, раздвоенность (вследствие необходимости выдавать себя не за того, кем являешься), невозможность полной самореализации в профессии («человек не на своем месте»). Его возникновение обусловлено: а) снижением эмоционального фона (равнодушием или эмоциональным перенасыщением); б) деформацией отношений с другими людьми, проявляющейся в одних случаях в повышенной эмоциональной зависимости от других, в иных случаях – в негативном отношении, циничности установок и чувств по отношению к коллегам и студентам; в) редукцией оценки своих достоинств и возможностей. Фиксация на собственных проблемах и трудностях, неспособность и нежелание понять других, преобладание обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционность суждений – часто встречающиеся проявления личностно-

ролевого диссонанса во взаимоотношениях субъектов образовательного процесса. Одним из аспектов личностно-ролевого диссонанса выступает синдром «психического (эмоционального) выгорания (сгорания)», т. е. состояние истощения и усталости специалистов, находящихся в тесном общении с другими людьми.

Согласно исследованиям Т.А. Жалагиной, педагогическая агрессия, авторитаризм, дидактичность, демонстративность, социальное лицемерие являются часто проявляемыми деформациями преподавателя вуза. Большинство студентов (около 50 %) ставит авторитарность и демонстративность преподавателей на первое место среди прочих проявлений профессиональной деформации личности. Сами преподаватели менее остро воспринимают проявления авторитарности и демонстративности у коллег (женщины преподаватели и студентки присваивают данным проявлениям более высокий ранг, чем мужчины) [16].

К числу феноменов распространенной личностной деформации относится *синдром выгорания* 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, недовольства собой, уменьшения ценности своей деятельности, негативного самовосприятия в профессиональном плане. Заменяя за собой негативные чувства или проявления, человек обвиняет себя, за счет чего снижается как его профессиональная, так и личная самооценка, 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, сочетающая 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».

В настоящее время изучению методик преодоления профессиональной деформации в деятельности преподавателей высшей школы посвящен ряд научных исследований, при этом достаточно остро стоит проблема создания новых психодиагностических технологий. Существующее на данный момент времени многообразие способов преодоления профессиональных деформаций сводится к профилактическим мероприятиям, т. е. комплексной системе мер, направленных на:

- восстановление оптимального психического состояния педагога;
- поддержание его позитивных взаимоотношений с учащимися, коллегами, повышение уровня самоактуализации;
- предупреждение профессиональных деструкций;
- содействие личностному и профессиональному росту;
- активизацию способности к саморазвитию и формирование стрессоустойчивости и навыков саморегуляции.

Профилактическая работа по преодолению профессиональных деформаций должна строиться в нескольких направлениях: изменение условий труда –

«косвенное воздействие на профессиональную деформацию»; осознание, осмысление педагогом происходящего с ним и перестройка себя, своей профессиональной деятельности, отношений – «непосредственное воздействие на деформированные черты»; погружение педагога на ограниченный временной отрезок в благоприятную среду, где через изменение психического состояния, настроения, выстраивание новых отношений происходит восстановление оптимального психического состояния педагога.

Для эффективного выявления личностных ценностей как условия позитивного профессионально-личностного развития (включая преодоления проявлений профессиональной деформации) преподавателя вуза необходимы:

- атмосфера открытости обсуждений в профессиональной среде: любые приоритеты и ценности имеют право на существование и принимаются вузовской средой, к любому мнению относятся с уважением;
- широкое ознакомление с профессиональной деятельностью коллег, различными результатами (последствиями), а также активное обсуждение реальных событий, трудных ситуаций педагогического взаимодействия из профессионального опыта;
- групповое обсуждение наиболее значимых проблем профессиональной деятельности, что позволяет «размыть» установившиеся позиции, изменить сложившиеся мнения и сформировать новые представления.

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.

Комплексная профилактика и коррекция процесса профессиональной деформации личности педагога должна включать 4 уровня:

- *телесный* (занятия спортом, снятие мышечного напряжения (мышечный панцирь), усталости, головной боли, бессонницы);
- *эмоциональный* (снятие эмоционального напряжения, снижение уровня беспокойства, тревожности, подавленности, апатии);
- *смысловой* (переосмысление своей профессиональной деятельности, снятие негативного отношения к своей работе, формирование/реконструкция позитивного образа преподавателя, улучшение самопонимания и самопринятия);
- *поведенческий* (устранение стереотипов профессиональных действий, освоение новых более адаптивных и результативных форм поведения на работе).

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. Назовите основные функции педагогической коммуникации.
2. В чем заключается основной смысл педагогической коммуникации?
3. Согласны ли вы с принципом открытости педагогической коммуникации как невозможности использования педагогом в рамках коммуникации манипулятивных действий?
4. Какие барьеры Вам приходится преодолевать в педагогической коммуникации?
5. Каковы основные причины коммуникативных конфликтов?
6. В чем разница между продуктивным и непродуктивным способом разрешения конфликтной педагогической ситуации?
7. Сформулируйте этические правила для эксперта в области педагогической коммуникации.
8. Назовите основные причины профессиональных деформаций преподавателя вуза.
9. Определите степень развитости профессиональной деформации по методике Э.В. Зеера (Приложение 4).

Задания и упражнения

1. Ниже приведены характеристики типичных коммуникативных ролей. К какому типу Вы себя отнесете?

Доминантный коммуникант: стремится завладеть инициативой, не любит, когда его перебивают. Позиция по отношению к другим ярко выражена как субъект-объектная. Спешит поделиться всей информацией, какую знает, думает, что всем интересен. Любит демонстрировать свое информационное превосходство. При этом не интересуется обратной связью. Он полемичен,

любит и умеет парировать возражения. С таким собеседником опасаются вступать в коммуникацию, поскольку “себе дороже”. Желание обсуждать с ним проблему быстро исчезает, так как понятно, что тебя слушать не будут.

Мобильный коммуникант: говорит много, интересно, с удовольствием, не теряется в незнакомой ситуации общения, способен поддерживать речевой, визуальный, тактильный контакты сразу с несколькими участниками коммуникации, легко перескакивает с темы на тему. Следует иногда в интересах сохранения логики занятия возвращать его к нужной теме. С ним могут возникнуть трудности в плане обеспечения непрерывности, преемственности развития контекста и содержательной части коммуникации. Такой человек скорее именно общается, мало интересуясь содержательно-информативной стороной дела.

Ригидный коммуникант: больше трудностей он испытывает на стадии установления контакта. Далее он может быть четким и логичным в изложении. Рекомендуются использовать стратегию разогрева партнера за счет пространного вступления, ввода в проблему, использования приемов фактического общения. Причиной ригидности может быть недостаточное владение речью, медлительность при выполнении мыслительных операций, природная робость, боязнь контакта с конкретным человеком, плохая ориентация в незнакомой коммуникативной ситуации. Трудности могут возникать в случае дефицита времени, отпущенного на коммуникативную связь.

Интровертный коммуникант: не стремится владеть инициативой и уступает ее. Он явно скован и тушует в неожиданной ситуации общения. В организации коммуникации с ним следует постоянно осуществлять фактическую функцию в вербальной и невербальной форме, никогда не перебивать, предоставлять только позитивную обратную связь.

2. Познакомьтесь с разными стилями коммуникативного поведения педагога, разными «пьедесталами», на которые он взбирается, чтобы спрятать от учащихся свою индивидуальность. Американский психотерапевт В. Сатир предложила типологию стилей родительского воспитания, которую возможно перенести и на педагогов. К какому стилю коммуникативного поведения Вы могли бы отнести себя?

<i>Педагог на пьедестале</i>	
Педагог-начальник	Его «пьедестал» – власть. От учеников он требует прежде всего послушания. Он похож на тирана, который постоянно подчеркивает свою силу, все на свете знает и считает себя образцом добродетели. Это – «опытный» педагог, который хорошо знает скрытые пороки и тайные страхи своих учеников. Он умело использует эти знания для поддержания авторитета. Он считает, что педагог должен знать ответ на любой вопрос и по любому поводу иметь свою, «единственную» точку зрения. Смена в обществе стереотипов, любые «неопределенные» ситуации мучительны для педагогов-начальников. Результат такого поведения: конфликты, обиды, «бунт» учеников, отсутствие искренности во взаимоотношениях с учениками.
Педагог-компьютер	Его «пьедестал» – компетентность. Он требует от своих учеников знаний, информации, фактов. Он считает, что не только в обучении, но и в воспитании главное – компетентность. И он единственный, кто ей обладает. Его речь богата безличными предложениями («Все знают, что...», «Хорошо известно, что...», «Говорят, что...», а местоимений первого лица практически не содержит. Это – «закрытый», «холодный» педагог. Результат такого стиля: снижение уверенности в себе учеников, отсутствие у них положительных эмоций на занятиях (особенно страдает самоуважение тех учеников, которые встречают затруднения в овладении предметом) и, в конце концов, снижение мотивации к занятиям.
Педагог-мученик	Его «пьедестал» – бесконфликтность. Он хочет только служить другим. Он идет на большие жертвы ради пустяков и всегда выступает с позиции миротворца. Больше всего он боится конфликтов. Он постоянно испытывает чувство вины и взваливает на себя чужую работу. По сути, он все время избегает душевного напряжения, сопутствующего конфликтам. Его позиция неконструктивна: одних учеников она провоцирует на манипуляцию педагогом, у других возникает страх возникновения проблем.

Педагог-приятель	Его «пьедестал» – популярность. От учеников он требует хорошего к себе отношения. Это – снисходительный товарищ, всегда и все готовый простить (независимо от последствий). Такой педагог ведет себя беззаботно и, по сути, безразлично по отношению к ученикам и их проблемам. Результат такого стиля – отсутствие у ученика чувства ответственности.
<i>Педагог без пьедестала</i>	
Педагог-партнер	Это человек, который знает, что нет никакого, даже самого гуманного основания для утверждения своей правоты за счет другого. Если представители непартнерской позиции могут сказать: «Я прав, потому что умнее» или «Я прав, потому что лучше», то ничего подобного не придет в голову педагогу-партнеру. Педагоги-партнеры ощущают себя лидерами вдохновителями, а не авторитарными руководителями. Свою задачу они видят в том, чтобы научить учеников оставаться людьми в любой жизненной ситуации. Они готовы сообщать своим ученикам негативные оценки так же, как и позитивные, они готовы огорчаться, расстраиваться так же, как и веселиться и радоваться. Их поведение не расходится со словами. Педагог принимает изменения как неотъемлемую часть бытия и стараются творчески их использовать в своей жизни.

Задание 3

а) выберите 10 из 30 личностных качеств педагога, наиболее затрудняющих, на ваш взгляд, педагогическое взаимодействие. Аргументируйте вашу позицию.

1. Вспыльчивость 2. Прямолинейность 3. Торопливость 4. Резкость 5. Себялюбие 6. Упрямство 7. Обидчивость 8. Мстительность 9. Сухость 10. Педантичность	11. Медлительность 12. Необязательность 13. Забывчивость 14. Нерешительность 15. Пристрастность 16. Придирчивость 17. Бестактность 18. Лживость 19. Беспринципность 20. Двуличие	21. Неискренность 22. Раздражительность 23. Благодушие 24. Амбициозность 25. Злобность 26. Агрессивность 27. Подозрительность 28. Злопамятство 29. Притворство 30. Равнодушие
---	---	--

б) выберите 10 из 30 личностных качеств педагога, которые имеют решающее значение в преодолении педагогических конфликтов. Аргументируйте вашу позицию.

1. Справедливость	11. Доброжелательность	21. Терпеливость
2. Терпимость	12. Эмоциональность	22. Артистизм
3. Тактичность	13. Самообладание	23. Эмпатийность
4. Ответственность	14. Уравновешенность	24. Целеустремленность
5. Оптимизм	15. Демократичность	25. Любовь к ученикам
6. Принципиальность	16. Уверенность в себе	26. Аккуратность
7. Требовательность к себе	17. Инициативность	27. Энергичность
8. Требовательность к ученику	18. Импровизационность	28. Деловитость
9. Самоуважение	19. Решительность	29. Альтруизм
10. Уважение личности ученика	20. Деликатность	30. Великодушие

Задание 4. Найдите выход из следующих конфликтных ситуаций

1. Ситуация «Задача»

Студент у доски решает задачу по физике. Преподаватель долго добивается от учащегося правильного решения. Наконец ученик говорит: «А вы сами не знаете, как она решается».

2. Ситуация «Замечание»

В ответ на замечание преподавателя о нарушении дисциплины студент говорит: «Человек, который неправильно говорит слова «академия» и «перфекционизм», вообще не имеет права преподавать в вузе».

3. Ситуация «Занятие стоя»

Занятие началось как обычно. Преподаватель вошел в аудиторию. Студенты для приветствия встали. Но после слов педагога: «Здравствуйте, садитесь», – все продолжают стоять.

Задание 5. Составьте опорную схему стилей общения с позиций трансактного анализа, выделив основную для личностно-ориентированного взаимодействия. Разработайте методические рекомендации преподавателю в системе модели личностно-ориентированного взаимодействия с использованием трансактного анализа.

Личностно-ориентированную модель общения педагога с воспитанником характеризует:

- создание атмосферы чувства психологического комфорта, защищенности и доверия;
- способы общения: понимание, признание и принятие личности воспитанника на основе децентрации педагога (т. е. умение встать на позицию другого, учесть его точку зрения, не игнорировать чувства воспитанников);
- тактика общения – сотрудничество;
- личностная позиция педагога: исходить из интересов воспитанника, перспектив его дальнейшего развития;
- взгляд на учащегося: отрицание манипулятивного подхода;
- лозунг: “Не рядом, не над, а вместе”.

Трансакция (с англ. «делка») – единица акта общения, обмен прикосновениями (контакт) между эго-состояниями общающихся людей. Это – взаимный процесс: посыл – реакция. Трансактный анализ (ТА) представляет собой модель межличностного взаимодействия. Теория трансактного анализа, разработанная Э. Берном, основывается на трех положениях:

- каждый человек был когда-то ребенком;
- каждый человек имел родителей или лиц, их заменяющих;
- каждый человек со здоровым мозгом способен адекватно оценивать окружающую реальность.

В ТА выделяется три эго-состояния: Родитель, Взрослый, Ребенок.

Характеристика	Эго-состояние	Действия
Родитель	назидательный, самоуверенно-агрессивный	учит, опекает, направляет, оценивает, осуждает
Взрослый	рациональный, корректный, сдержанный	трезво оценивает, логически мыслит, владеет собой
Ребенок	эмоциональный, неуверенный, подчиняемый	капризничает, упрямится, творит, протестует

Актуализация эго-состояний и их переключение реализуется в афоризме: “Если нельзя, но очень хочется, то немножко можно” (Родитель – нельзя, Ребенок – очень хочется, Взрослый – немножко можно). Актуализация каждого состояния сопровождается характерными вербальными и невербальными проявлениями.

Умение увидеть эго-состояние партнера помогает занять в общении равные психологические позиции, которые в педагогическом взаимодействии

педагога и учащегося формируют у последнего чувство личной значимости, ответственности, самостоятельности.

ТА позволяет преподавателю строить свои отношения с учеником на основе правила трех “П”: Понимание, Принятие, Признание. Понимание означает умение видеть ученика с двух точек зрения: своей собственной (т. е. взрослого) и его. Принятие – безусловно положительное отношение к ученику, его индивидуальности независимо от его поведения. Признание – право ученика на решение тех или иных проблем, т. е. право быть взрослым. С позиции личностно-ориентированного взаимодействия наиболее предпочтителен стиль “Взрослый-Взрослый”.

Задание 6. Попробуйте оценить, как сочетаются Родитель, Взрослый и Ребенок в Вашем поведении. Для этого приведенные высказывания оцените в баллах от 0 до 10.

1. Мне порой не хватает выдержки.
 2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
 3. Родители, как более взрослые люди, должны устраивать семейную жизнь своих детей.
 4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-то событиях.
 5. Меня нелегко провести.
 6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
 7. Бывает, что мне хочется подурочиться, как маленькому.
 8. Думаю, что я правильно понимаю все происходящие события.
 9. Каждый должен выполнять свой долг.
 10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
 11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
 12. Младшее поколение должно учиться у старшего как ему следует жить.
 13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
 14. Мне удастся видеть в людях больше, чем они говорят.
 15. Дети должны безусловно следовать указаниям родителей.
 16. Я увлекающийся человек.
 17. Мой основной критерий оценки человека – объективность.
 18. Мои взгляды непоколебимы.
 19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступить.
 20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
 21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.
- Обработка: подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам таблицы.

1, 4, 7, 10, 13, 16, 19	Рб – ребенок
2, 5, 8, 11, 14, 17, 20	В – взрослый
3, 6, 9, 12, 15, 18, 21	Р – родитель

Расположите соответствующие символы в порядке убывания суммы.

Если у вас получилась формула **ВРбР**, это значит, что вы обладаете развитым чувством ответственности, в меру импульсивны и непосредственны и не склонны к назиданиям и поучениям. Вам можно пожелать лишь сохранять эти качества и впредь.

Хуже, если на первом месте стоит **Р**: категоричность и самоуверенность противопоказаны педагогу и всем, кто работает с людьми, а не с машинами.

Сочетание **РРбВ** способно порой осложнить жизнь обладателю такой характеристики. Родитель с непосредственностью Ребенка режет правду-матку, ни в чем не сомневаясь и не заботясь о последствиях. Но нет особых поводов для уныния, если вас не привлекает организаторская работа, шумные компании и вы предпочитает побыть наедине с книгой, кульманом или этюдником.

Рб во главе формулы – вполне приемлемый вариант. Но детская непосредственность хороша до определенных пределов. Если она начинает мешать делу, то пора взять свои эмоции под контроль. Будьте чутким к ребенку в другом, разговаривайте с этим ребенком, давайте ему поглаживания, помните о его неблагополучии, защищайте его, поощряйте тягу ребенка к творчеству.

РАЗДЕЛ II. ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Специфика речи преподавателя

Речевая культура является визитной карточкой преподавателя, и при всей предметной эрудиции отсутствие или недостаток подлинной речевой культуры может оказаться не только причиной важных профессиональных ошибок, но и фактором устойчивого неприятия его как личности. На базе синтеза достижений почти всех наук гуманитарного круга (в основном – лингвопрагматики, неориторики, коммуникативной лингвистики, этнолингвистики, социологии, психологии, антропологии) разработана интегративная дисциплина – педагогическая риторика, направленная на изучение не только и не столько нормативности и грамотности речи, сколько на изучение действительности качеств речи педагога и условий правильного речевого поведения (умения влиять на мнения и действия учащихся без навязывания).

Языковая личность преподавателя, его коммуникативное лидерство начинается с овладения нормами языка в различных видах деятельности: при говорении-слушании, письме-чтении как взаимно предполагающих друг друга. Критериями уровня развития языковой личности являются следующие:

- использование средств общения в соответствии с целью и адресатом;
- владение приемами организации текста, адекватно отражающего действительность и соответствующего замыслу речи;
- освоенность структурных элементов языка и возможностей их коммуникативного воздействия.

Факторами, составляющими основу речевого мастерства педагога, являются культура речи, начитанность, вербальная (словесная) память, импровизационная способность, позволяющая осуществить ролевое и позиционное говорение.

Педагогическая речь обеспечивает рациональность организации учебной деятельности, полноценность закрепления, усвоения и осознания информации. Речь тесно связана с коммуникативным поведением и теми задачами, которые ставит перед собой педагог, организуя разнообразные ситуации общения.

Речь преподавателя зачастую бывает суха, монотонна, невнятна, перегружена логическими ударениями, так как все в ней педагогу кажется важным; в ней отсутствует четкая смысловая группировка вокруг логических центров. Произвольные паузы, обусловленные не логикой содержания, а просто неумением правильно распределить дыхание, отсутствие интонационной

связи между отдельными частями фразы мешают воспринимать смысл устного рассуждения.

Воздействие речи педагога зависит от следующих факторов:

1. Логическое построение речи (умение убеждать).
2. Владение техникой речи: дыханием, голосом, дикцией.
3. Экспрессивные умения: образность речи, ее интонационная выразительность, логические акценты и паузы, мелодика речи.
4. Использование вспомогательных средств: жестов, мимики, пластики, дистанции общения.
5. Дискуссионные умения, этико-психологическое конструирование совместной со слушателями деятельности.
6. Перцептивные умения, связанные с учетом реакции слушателей, умение использовать наглядность.

Важнейшими составляющими компонентами профессиональной культуры речи преподавателя является владение терминологией определенной области знаний, умение строить монологическую научную речь, организовывать профессиональный диалог и управлять им. Владение терминологией данной науки предполагает знание фактов этой науки, усвоение основных понятий (их содержание, структура их дефиниций), понимание взаимоотношений между понятиями; умение устанавливать связи между известными ранее и новыми понятиями. Умение строить монологическую научную речь связано с владением системой научного стиля и правилами построения научного текста, основным путем формирования этих умений следует признать наблюдение и анализ образцов научной речи, служащие основой построения и совершенствования самостоятельных собственных высказываний на научную тему. Между тем преподавателю необходимо помнить, что терминологические барьеры не должны препятствовать смыслу и содержанию педагогического общения; понятийный аппарат преподавателя не должен превращаться в «непроходимую гору» для слушателя.

Важная характеристика речевой культуры преподавателя – уместное соотношение в монологическом тексте воспроизведенного и импровизированного. Педагог может учить наизусть текст своего обращения к аудитории, но тогда у него возникнут определенные сложности в ситуации спонтанного общения. Воспроизведение текста без элементов импровизации снижает степень концентрированности внимания, причем слушатели не видят резких различий между тем, выучен монолог или прочитан: в любом случае он безотносителен к аудитории. Стремящийся к заучиванию текста педагог в большей

мере обращен к самому себе, во внутренней речи его преобладает оценка самого себя, в том числе солилоквиум (что сказано и что могло быть сказано); слушатель окажется на периферии риторического воздействия. Импровизировать – значит быть способным отказаться от заготовленных заранее пунктов и линий изложения, с тем чтобы на ходу «вылепить» новыми средствами как нечто свежее, первозданное, хорошо усвоенную главную мысль. «Оснащенность словесными конструкциями» означает, что ум не просто глубок, обширен, но и не имеет трудностей вербализации сколь угодно сложной и внезапной идеи.

Важной задачей речи педагога является создание доброжелательной психологической атмосферы общения, в которой личность лучше раскрывается, демонстрирует свои знания. Доброжелательность преподавателя – стремление сделать предмет реально полезным для аудитории, умение взглянуть на преподавание с позиций слушателя, причем иногда в контексте целей и задач, актуальных для данной аудитории, но еще не осознанных ею в силу различных причин. Иногда, когда резистентность аудитории очевидна, педагог проявляет доброжелательность, исходя из основного принципа риторики – обращаясь не только к существу, но и к желаемому, формируемому в процессе преподавания. Речевой этикет преподавателя обеспечивает культуру включения, поддержания, переключения внимания собеседника, окончания контакта, выражения признательности, согласия, несогласия, удовлетворения, сожаления, сочувствия, комплимента и т. д. Решающими этапами общения с аудиторией являются вступление в контакт, его поддержание и прекращение. Известно значение «речевой настройки» в установлении контакта между собеседниками. Обмен малозначимыми на первый взгляд репликами о здоровье, настроении, погоде позволяет присмотреться друг другу, почувствовать эмоциональное состояние, адекватно воспринять коммуникативную ситуацию.

Путем прямого дисциплинирования обучаемых, предъявления категорических требований преподавателю создать благоприятную атмосферу для совместной работы сложно. Педагогический диктат, даже сопровождающийся улыбкой, приводит к формализации учебно-воспитательного процесса, отчуждению обучаемых, внутреннему сопротивлению дидактической активности преподавателя. Педагогическое общение, понимаемое как профессиональное общение педагога с учащимися, направленное на создание благоприятного психологического климата, в котором происходит педагогически целесообразная организация деятельности, предполагает, что психологический климат всегда должен быть положительно эмоционально окрашен. Преподавателю

необходимо помнить, что его действия (за редким исключением) не должны рождать отрицательных эмоций у учащихся.

Педагогический этикет обязывает преподавателя к конкретной адресованности речи. Неопределенная обращенность транслируемой информации (и по форме, и по содержанию) затрудняет слушателям ее восприятие как лично значимой. Опытным преподавателям свойственно умение модифицировать свои высказывания, находить точную экспрессивную окраску с учетом индивидуального, возрастного своеобразия слушателей и коммуникативной ситуации.

Профессионально важное умение преподавателя этически грамотно формулировать вопросы, отвечать, пояснять ответы, высказывать личное мнение (положительное, отрицательное, нейтральное), выражать эмоции (согласие, несогласие, радость, огорчение, благодарность), организовать диалог таким образом, чтобы взаимодействие с обучаемыми естественно и непринужденно перерастало официальные рамки, трансформируясь в межличностное общение.

Умение уважать себя, не впадая в педагогическое высокомерие, необходимо преподавателю, неотделимо от его умения регулировать отношения равенства – превосходства, подчиненного как дидактическому принципу воспитывающего и развивающего обучения, так и риторическому этосу. Преподаватель оценивается как источник информации, и лишь в соответствии с ее объемом и качеством преподнесения он может рассчитывать на неформальные отношения со студентами. Его профессиональная, риторическая и предметная компетентность может вызвать сомнения при очевидном стремлении к излишней откровенности, аффективному самоуважению. Если лекция начинается словами: «Я не особо компетентен в данном вопросе», или, напротив, «Моя лекция, возможно, будет сложна для вас», – слушатель, внутренне не нацеленный ни на какую дидактическую задачу, становится неспособным к восприятию информации: его уверили, что она ему знакома или не может быть усвоена. Подобные зачины обнажают неуважение педагога к себе и обучающимся: если человек вышел к аудитории, он располагает информацией и коммуникативным намерением. Именно самоуважение, уважение к предмету и студентам, а не апломб является одним из показателей коммуникативной культуры преподавателя вуза.

Принципиальное значение имеет культура волеизъявления преподавателя. Субъект-субъектный характер взаимодействия с обучаемыми обязывает преподавателя сводить к минимуму использование прямых команд и прика-

зов, глаголов со значением повелительного наклонения – «встать», «сесть», «отвечай» и т. д. Кроме того, одним из распространенных способов возвышения педагога над учащимся и проявлением статусной власти является «ты-общение». Узурпируя «ты-общение», педагог таким образом изначально возвышает свой статус, довлеет, очерчивает главенство своей «начальствующей» позиции. Ориентация на «вы-общение» свидетельствует о внутренней культуре личности и демонстрирует вежливое отношение к человеку, равенство личностей. Конечно, если преподавателя и обучаемого связывают длительные, эмоционально-доверительные отношения, «ты-общение» может являться показателем определенной близости отношений. Вместе с тем специалисты по этикету не рекомендуют переходить на «ты» с человеком, который не может себе позволить такой переход, например, из-за большой разницы в социальном статусе или возрасте.

В процессе общения преподаватель призван создавать коммуникативную обстановку, стимулирующую речевую активность обучаемых, не выискивая исключительно ошибки или неточности в их суждениях, а выражая живой интерес к обмену информацией, подчеркивая достоинства, а не слабости студентов; не торопить с ответом, не перебивать.

Коммуникативное воздействие, предназначенное для установления непосредственных духовных контактов преподавателя с обучаемым, изначально диалогично и импровизационно. Диалогическая ориентированность является существенным показателем культуры речевого поведения преподавателя. В любом диалоге происходит периодическая смена ролей слушающего и говорящего. Известны два типа слушания: функциональное (рефлексивное), нацеленное на безошибочное восприятие и анализ полученной информации, и личностное, сопровождаемое сопереживанием собеседнику. Эмпатийное слушание является предпосылкой адекватности речевого поведения педагога, оперативности его профессиональных реакций, предупреждения возникновения коммуникативных барьеров.

Педагогический диалог и его смысловые аспекты актуализируют проблемность, взаимообогащают различные «открытые позиции». Совместное мышление преподавателя и студента в диалоге несет изменения в мотивации студентов: расширяется спектр мотивов, стимулирующих познание и самопознание, рождается новая позиция по отношению к себе, другим людям, миру. Эта открытая позиция немислима без освобождения от догматичности и авторитаризма мышления, претензий и убеждений на единственно верную точку зрения, без преодоления ригидности мышления.

Однако преподавателю вступить в равноправный диалог со студентом не всегда удается. *Признаки педагогического доминирования в диалоге:*

- злоупотребление длительными и громогласными высказываниями;
- навязывание собственного мнения и готовых решений;
- нетерпимость к инакомыслию;
- стремление поставить несогласного «на место»;
- злоупотребление замечаниями, сковывающими речевую активность партнера.

Ведение коммуникативного диалога со студентами требует высокой культуры – лингвистической, нравственной, психологической, педагогической.

Необходимо отметить, что в системе университетской культуры диалоговая позиция научного наставника становится важнейшим условием успешного профессионального становления студента и может быть предметом пристального педагогического внимания. Ю.М. Лотман, анализируя особенности университетского образования, охарактеризовал эту позицию так: «Здесь нет верха и низа – учителей и учеников – здесь все коллеги, то есть люди, которые работают вместе. Ведь работа высшего учебного заведения состоит в сотрудничестве, то есть когда одни хотят учиться, а другие им в этом помогают. Отношение преподавателя к студентам будет отношением коллеги к младшему коллеге» [27, с. 187]. Установка на диалоговое начало была доминантой преподавания философа и филолога А.Ф. Лосева; он говорил: «Друзья мои, я изложил вам один из взглядов на проблему, показал вам направление моих поисков, образ мысли. Но я пришел сюда не поучать, а спорить по волнующим всех проблемам, пришел поучиться. Я хочу почувствовать в вашем научном диалоге биение мысли, услышать другие мнения и точки зрения. Я пришел сюда спорить, чтобы учиться мыслить» [26, с. 348].

Психологическое пространство в диалоге – особое «креативное поле», где вырастают побегии 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.

Именно диалоговая коммуникация позволяет развернуть практически, а не только на уровне красивых умозаключений, гуманистически ориентированную, смысловую ориентацию педагогического общения. Более того, можно утверждать, что диалог спасает педагога от профессиональных деформаций, так как осуществляя диалоговые формы коммуникации, педагог находится вне своего привычного статуса «всезнайки-начальника», что препятствует появлению своемирия, доминантности и педагогического чванства. Диалог являет собой принципиальное равенство позиций, где нет образования одного другим, нет одностороннего восхождения одного к логике другого.

Коммуникативные качества речи преподавателя

Центральным в учении о культуре речи является введенное Б.Н. Головиным родовое понятие «коммуникативные качества речи», под которыми понимаются ее свойства, выявляющие ее взаимосвязь с такими неречевыми структурами, как язык, мышление, сознание, действительность и создающиеся единицами разных языковых уровней в их взаимодействии.

Хорошая речь педагога характеризуется рядом признаков:

1. *Правильность речи*, то есть соответствие принятым литературно-языковым нормам (правильное произношение, ударение, подбор синонимов к словам, сочетание длинных предложений с короткими, средний темп речи). Речь педагога должна быть грамматически, орфоэпически и лексически правильной.

2. *Богатство речи* можно определить как максимально возможное насыщение ее разными, не повторяющимися средствами языка. Чем разнообразнее речь, тем больше в ней содержится информации, больше личных оценок, авторского отношения к предмету речи. Лексическое богатство проявляется в том, что слова, не несущие специального коммуникативного намерения, применяются как можно реже. Этого можно достигнуть при наличии у говорящего–пишущего большого словарного запаса. Для количественного исчисления уровня лексического богатства речи существует такой критерий, как коэффициент лексического богатства. Он представляет собой отношения между лексемами (разными словами) и общим количеством слов в тексте. Семантическое богатство речи проявляется в разнообразии и обновлении словесных связей, т. е. имеется в виду значение слова, приобретенное в контексте. Синтаксическое богатство речи проявляется в разнообразии синтаксических средств.

3. *Ясность речи*, то есть доступность пониманию слушающего. «Говори так, чтобы тебя нельзя было не понять» (Квинтилиан). Она достигается путем точного и однозначного употребления слов, терминов, словосочетаний, грамматических конструкций, является важным коммуникативным качеством речи. Соблюдение данного требования важно потому, что оно связано с действенностью и эффективностью устного слова. По мнению исследователей, общедоступность и понятность определяется прежде всего отбором речевых средств, а именно ограниченностью использования слов, находящихся на периферии словарного состава языка и не обладающих качеством коммуникативной общезначимости. С точки зрения сферы употребления слов их можно разделить на две группы: лексику неограниченной сферы употребления, в которую входят общеупотребительные, понятные для всех слова, и лексику ограниченного употребления, в которую включены профессионализмы, диалектизмы, жаргонизмы, термины, т. е. слова, употребляемые в определенной сфере – профессиональной, территориальной, социальной. Но эту речь не могут и не должны понимать абсолютно все.

4. *Логичность*, соответствие законам логики. Небрежность языка вызывает нечеткость мышления, а логика речи не только обеспечивает результативность усвоения слушателями излагаемого лектором материала, но и способствует установлению психологического контакта между говорящим и аудиторией. С помощью законов логики можно повысить убедительность своих суждений и доводов. Для того чтобы публичная речь была логичной, необходимо учитывать требования логики при подготовке к устному выступлению. Во-первых, должна быть четкая структура выступления, т. е. речь должна содержать вступление, основную часть и заключение. За счет вступления решается проблема установления контакта оратора с аудиторией, создания интереса и привлечения внимания. В основной части раскрывается суть предлагаемых идей, предложений, оценочных суждений. В заключении подводятся итоги выступлению и мотивируется деятельность собеседников.

Стройность и последовательность в изложении мыслей обозначены порядком изложения материала устного выступления, когда каждая последующая мысль увязана с предыдущей. Выступление будет считаться логичным, если оно построено в соответствии с законами формальной логики: законом тождества; законом противоречия (непротиворечия); законом достаточного основания и законом исключения третьего. Основываясь на законах логики, можно сделать вывод, что логически правильная речь должна быть:

- определенной, т. е. ясной, с четкими формулировками и конкретными выводами (педагог не пользуется туманными намеками, расплывчатыми суждениями, двусмысленными замечаниями, не перескакивает с одной мысли на другую);

- последовательной, т. е. без противоречивых высказываний (все элементы выступления должны быть направлены на утверждение выдвинутой точки зрения);

- доказательной, опирающейся на действительные факты, научно обоснованные истины, надежные источники информации, что позволяет привести аудиторию к логическим выводам и убедить ее принять эти выводы.

5. *Чистота речи* определяется отсутствием в ней лишних слов, слов-сорняков, слов-паразитов, не несущих никакой смысловой нагрузки, не обладающих информацией или отвергаемых нормами нравственности. Они засоряют речь говорящего, затрудняют ее восприятие, отвлекают внимание от содержания выступления. К таким элементам относятся слова-паразиты, которые появляются в речи при раздумье, в паузах (вот, значит, так сказать), диалектизмы, вульгаризмы, жаргонизмы и просторечные слова.

6. *Точность речи*, то есть точность в отражении действительности и точность выражения мысли в слове. Первый аспект связан с истинностью речевого высказывания (правда или ложь). Во втором аспекте возможны недостатки: отсутствие конкретности, смешение близких по звучанию, но разных по значению слов, которые называются паронимами (осудит-обсудит, представит-предоставит).

7. *Сжатость речи*, то есть отсутствие лишних слов и ненужных повторов. Многословие неуместно всегда, умение говорить – это умение не говорить лишнего. Общие слова – признак некомпетентности и полного безразличия к аудитории.

8. *Живость речи*, то есть отсутствие в ней шаблонов, стереотипов, ее выразительность и образность, что достигается оперированием речевыми формами, имеющими переносный смысл, уместно используемыми поговорками, фразеологизмами, крылатыми словами, помогающими преподавателю ярко и лаконично выразить свои мысли и чувства.

9. *Благозвучие речи*, то есть соответствие требованиям приятного для слуха звучания, подбором слов с учетом их звуковой стороны («Следует избегать неблагозвучных слов. Я не люблю слов с обилием свистящих и шипящих звуков, избегаю их» А.П. Чехов).

10. *Эстетичность речи* проявляется в неприятии литературным языком оскорбительных для чести и достоинства человека средств выражения. Для достижения эстетичности используются эвфемизмы – эмоционально нейтральные слова, употребляемые вместо слов и выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми, нетактичными.

11. *Экспрессивность*, эмоциональная выразительность речи (даже самая вялая, малосодержательная реплика несет оттенок определенных эмоциональных состояний – интеллектуальной пассивности, незаинтересованности в общении, нежелания обнаруживать свои подлинные мысли и чувства, а экспрессия позволяет усилить изобразительность и выразительность слова). Выразительная речь помогает преподавателю создать атмосферу коллективного эстетического переживания, когда учебное общение подчиняется законам художественной логики, а наука вступает в увлекательной форме, свободной от штампов. На первое место по значимости в создании выразительного эффекта выходит индивидуальность преподавателя. На этом базируется один из самых распространенных советов преподавателям: «пропустить информацию через себя», выработать субъективно-оценочное отношение к предмету лекции. Среди условий выразительности речи – самостоятельность мышления, равнодушие к предмету речи, знание возможностей языка, тренировка речевых навыков, основанная на чтении художественных текстов, сознательное намерение говорить и писать выразительно.

12. *Уместность* подразумевает такой подбор и организацию средств языка, которые делают речь отвечающей целям и условиям общения. Уместность тех или иных языковых средств зависит от контекста, ситуации, психологических характеристик личности собеседника. Хорошо отражает суть этого принципа поговорка: «В доме повешенного не горят о веревке». Неуместно как самовосхваление, так и самоуничижение вне зависимости от аудитории. Это – нарушение речевого этикета в равной степени: самоуничижающийся, если он говорит искренне, не имел права выйти не подготовившись к уважаемой им аудитории; если же он подготовлен, ложь очевидна, а она сама по себе не может быть основой уважительного отношения к слушающим. Отнюдь не во всем требуется искренность: педагогу не следует злоупотреблять фактами своей биографии, сообщениями о своем здоровье и предъявлением настроения.

Неординарные, духовно богатые личности владеют магией словесного общения. Ее источают их образ, манеры общения, интонационная окраска голоса, флюидное свечение глаз. Слушателям импонирует, когда говорящий не

суетится, а эмоционально чеканит фразы, не скрывая при этом своих убеждений, всем своим видом показывая уверенность и правильность используемых аргументов. В.О. Ключевский пишет о С.М. Соловьеве: «Чтение Соловьева не трогало и не пленяло, не било ни на чувства, ни на воображение, но оно заставляло размышлять. С кафедры слышался не профессор, читающий в аудитории, а ученый, размышляющий в своем кабинете... У Соловьева слово было всегда по росту мысли, потому что в выражении своих мыслей он следовал поговорке: сорок раз примерь, и один отрежь. Голос, тон, склад речи, манера чтения – вся совокупность его преподавательских средств и приемов давала понять, что все, что говорилось, было тщательно и давно продумано, взвешено и измерено, отваяно от всего лишнего, что обыкновенно пристаёт к зреющей мысли, и получило свою настоящую форму, окончательную отделку. Вот почему его мысль чистым и полновесным зерном падала в умы слушателей» [22, с. 323–324].

Между профессиональным мастерством педагога и актера имеется сходство, поскольку объектом их воздействия является духовный мир личности, а основным средством выступает речевая экспрессия. Артистичный педагог создает вокруг себя эмоциональное биополе, попадающие в него включают свои эмоции, и это происходит в той направленности, которая обусловлена влиянием педагога. Вот как описывает свое впечатление от лекции профессора С.Н. Савельева его ученик, Е.Г. Соколов: «Он всегда читал лекции, как мне поначалу казалось, с полуинтимной-импровизационной интонацией. Ощущение, что вот здесь и сейчас все рождается (его слово, мысль, обороты речи, жесты, реакции на данную конкретную аудиторию). Причем это независимо от того, большая или маленькая аудитория. Какие-то спонтанные примеры-иллюстрации, очень ситуационные, порожденные непосредственной конкретной обстановкой и теми людьми, что слушают, поражали более всего. И вот я попадаю второй раз на ту же самую лекцию в совершенно другой аудитории, по количеству, возрасту, социальному составу... И... та же самая интонация, те же самые «спонтанные» реплики из зала, «неожиданные» вопросы, ситуационные примеры. Я был поражен! Совершенное умение приводить аудиторию в нужное тебе состояние, подводить к мыслям-репликам-вопросам» [20, с. 239]. Речевое мастерство лектора достигается тем, что выученное как текст произносится несколько раз (иногда приходится повторять одно и то же несколько десятков раз) так, как будто рождается именно здесь и сейчас. У аудитории возникает ощущение, что перед ней находится человек, который сам для себя мыслит на глазах у всех.

Культура речевого поведения предполагает осмысление преподавателем своих экспрессивных проявлений, их критическую самооценку, культивирование естественной самобытности языка и сознательное использование его в учебно-воспитательных целях. У многих преподавателей заметна стереотипность эмоционального самовыражения: более выразительными оказываются не положительные, а негативные чувства, проявляемые по отношению к обучаемым.

Так как именно преподавателю принадлежит главная роль в общении (он инициирует, направляет, стимулирует, концентрирует внимание), студенты ждут от педагога уверенности, решительности, спокойствия и достоинства.

Техника речи

В основе исполнения лежат дикционные и темпоральные характеристики, нарушение которых совершенно недопустимо со стороны преподавателя. Паралингвистика речи обращена к ее звучанию, которое в свою очередь основано на понятиях дикции, темпа, ритмико-интонационной окраски, формирующих аудиологическую картину мира. Они могут как сближать участников общения чувством эмпатии, так и разделять их. У каждого человека, в зависимости от многочисленных личностных качеств – темперамента, возраста, характера, степени конформизма, – существует своя индивидуальная система речевого комфорта, учитывающая ритмико-интонационные, тембровые, динамические, дикционные характеристики речи.

Техника речи – это комплекс навыков речевого дыхания, голосоведения, дикции и интонационно-мелодического строя речи. Овладение техникой речи позволяет преподавателю: не испытывать утомления при многочасовой нагрузке на речевой аппарат, добиваться высококачественной речи. Техника речи включает в себя: фонационное дыхание, голос, дикцию, интонацию.

Нередко преподаватели жалуются, что им трудно выдержать большую голосовую нагрузку: «голос устает», перехватывает дыхание. Многие даже не подозревают, что большинство этих недостатков связано с отсутствием навыков правильного речевого дыхания. Фонационное дыхание отличается от повседневного энергичным вдохом и длительным равномерным выдохом. Это дыхание дает энергию для голоса и регулирует силу звуков, разномошных по своей природе.

Фонационное дыхание характеризуется активностью, так как дыхание служит энергетической базой речи. Ритм фонационного дыхания таков: вдох в 10–15 раз короче выдоха. Такое распределение выдыхаемого воздуха необ-

ходимо тренировать сознательно; добор дыхания в процессе речи: нужно научиться быстро, энергично, а главное, незаметно для слушателей подхватывать новую порцию воздуха, пополнять его запас в каждой удобной паузе.

Главное профессиональное орудие педагога – голос, звуковая форма устной речи. *Под педагогическим голосом* подразумевается профессионально сформированный голос, в полной мере обеспечивающий звуковую сторону. От того, насколько им владеют, зависят звучность, тембр, темп, артикуляция – те компоненты устной речи, которые определяют ее интонационное богатство и своеобразие. Комплексная характеристика педагогического голоса включает такие параметры, как: высокий уровень громкости, широкий динамический и высотный диапазон, разнообразие тембров, благозвучность, полезность, помехоустойчивость, суггестивность, адаптивность, гибкость, выносливость. Изменяя звучность, мелодику, темпоритм высказываний, преподаватель может выразить тончайшие нюансы эмоционального отношения к предмету разговора, расширить смысловую емкость слова, при желании придать ему обратное значение. Высокий уровень громкости дает возможность работать с большим составом слушателей и в большой по площади аудитории. Большой динамический и высотный диапазон придает голосу множество оттенков звучания и мелодики, а тембровый – выразительность. Чистота и ясность тембра позволяют голосу быть благозвучным.

Дикция – это отчетливое произнесение каждого отдельного звука и звуковых сочетаний. Ясная дикция избавляет слушателей от напряжения, недопонимания, двусмысленного толкования. Залог ясной дикции – правильная артикуляция звуков. Артикуляцией называют совокупность произносимых движений речевых органов (губы, зубы, язык, мягкое и твердое небо). О впечатлении, которое производит на слушателей плохая дикция, образно говорил К.С. Станиславский: «Слово с подменными буквами представляется мне... человеком с ухом вместо рта, с глазом вместо уха, с пальцем вместо носа. Слово с недоговоренным концом напоминает мне человека с ампутированными ногами... Когда слова сливаются в одну бесформенную массу, я вспоминаю мух, попавших в мед» [8, с. 83].

Основу всех характеристик голоса педагога составляет интонационная выразительность. Под интонацией понимаются все явления, возникающие во время произнесения фразы, но не относящиеся к содержанию сказанного. Именно она играет первостепенную роль в управлении поведением собеседника, эмоционально заражает и внушает определенный строй мыслей. Известный исследователь сценической речи С. Волконский отмечал: «Не приле-

пляйтесь к слову, не думайте, что в слове смысл; слово имеет бесконечное количество смыслов, и только интонацией определяется настоящий смысл каждого данного случая» [8, с. 89]. Интонацию называют зеркалом эмоциональной жизни человека. Чем ярче эмоциональная отзывчивость человека, тем богаче его речь мелодичной выразительностью. Слагаемые интонационной выразительности: мелодика речи, паузы, громкость и отчетливость, скорость.

Мелодика речи определяется высотой речи. Паузы позволяют воспринимать информацию на логическом, психологическом, содержательном уровнях. Отчетливое произнесение свидетельствует об уверенности педагога, хорошей ориентировке в содержании учебного материала. Скорость речи определяет скорость произнесения как «быструю» или «медленную», зависит от индивидуальных особенностей говорящего и от автоматизма воспроизводимой информации, содержания говоримого. Важно, чтобы педагог умел управлять темпом и имел резерв скорости, чтобы излишне скорая речь не привела к ошибкам, оговоркам. Средняя скорость речи составляет 120–150 слов в минуту. Медленный темп речи, на первый взгляд, облегчает восприятие, но не дает стимула к произвольному вниманию, создает так называемую информационную пустоту. Торопливая речь так же неприятна, как и вялая, вымученная речь, идущая от плохого знания предмета.

Для «пишущей аудитории» преподаватель нередко слишком стремителен, в то время как она требует чеканных формулировок и возможности зафиксировать сказанное. Поэтому даже в релаксационные моменты, когда преподаватель сообщает примеры и аналогии, не требующие графической фиксации, аудитория не оставляет за преподавателем права на дикционные огрехи. Наилучшим образом педагог может определить недостатки собственной дикции, посмотрев записи лекционного материала. Как правило, ошибки нашего произношения проявляются в невыясненных окончаниях слов, между тем как именно они должны выделяться особенно значительно.

Аудитория «слушающая», ставящая на первый план суггестию и образность в информативных структурах речи говорящего, требует темпа, соотносимого с темпоритмом ее мышления как вербального, так и образного.

Голос субъективно может быть плохим или хорошим. Субъективные характеристики голоса: хороший – спокойный, вибрирующий, бархатистый, преобладание низких тонов, естественно звучит, теплый; плохой – хриплый, дрожащий, скучный, монотонный, плаксивый, напряженный. Бесцветный, хриплый или глухой голос хуже всего воспринимается студентами, быстрее

их утомляет, настраивает против лектора. Уверенное, убедительное звучание речи возможно, когда в голосе отсутствует даже минимальное дрожание (неритмичные, хаотичные модуляции звука). На красоту голоса влияют объективные факторы: тон, звучность, темп, высота, тембр, интонации.

Звучность (сила и громкость) дает возможность педагогу донести свою речь до аудитории. Сила и громкость голоса – это яркое свидетельство уверенности и чувства собственного достоинства. Униженность и подчинение положению вызывает появление таких характеристик голоса, как сиплость, шипение, тихий и слабый голос. Для властных личностей свойственны пугающие раскаты и металлические оттенки голоса, его сильный резонанс. Таким образом, говорить тихо такой же недостаток, как говорить слишком громко. Слышимость голоса зависит от того, в каком помещении выступает педагог и до кого хочет донести свою речь. Полнозвучный, богатый голос хорошо слышен во всех уголках любой комнаты.

Тон голоса характеризуется высотой, вибрацией и модуляцией. Высота тона характеризует высоту произносимых звуков. Низкий голос для слуха приятнее, а высокий, кроме того что он сложен для восприятия, с трудом поддается записи без искажения. Интонация – это «подъемы» и «спуски» голоса, а монотонность утомительна для слуха. Интонации – ключ, с помощью которого задействовано мышление и раскрывается душа.

Тембр голоса – это его окраска. Во всем мире нет двух голосов, звучащих совершенно одинаково. Окраска определяется обертонами, передающими эмоциональное состояние: голос может быть ворчливым, восторженным, бодрым, угрожающим. Искусство тембра – самое трудное в мастерстве устной речи. Исследователями установлено, что психологическое доверие к низким голосам гораздо больше, чем к высоким, поэтому преподавателю следует позаботиться о постановке своего голоса, в этом ему могут помочь специальные упражнения по актерской и педагогической технике.

Суггестивность голоса – способность голоса воздействовать на эмоции и поведение слушателей независимо от смысла произносимых слов. Различают три уровня суггестивности голоса:

- голос привлекает к себе внимание и выделяется из других голосов, он может быть и некрасивым, но обращает на себе внимание слушателей;
- говорящий с помощью голоса вызывает сопереживание своим чувствам, настраивает эмоции слушателей в тон своим переживаниям. Такой уровень позволяет расставить эмоционально-смысловые акценты;

- высший уровень суггестивности выражается в том, что реакция слушателей приобретает поведенческий характер. Слушатель совершает какие-то действия или останавливается на том основании, что в голосе говорящего появилась особая окраска, которая подсознательно воспринимается как императив, нечто непреложное.

Выделяют несколько правил речевой суггестии:

Сила внушающего воздействия прямо зависит от конкретного смысла и образности ключевых слов. Например, слова «человек», «птица» – абстрактные понятия, а «апельсин», «яблоко» – образные, конкретные, хорошо представляемые. Сила внушающего воздействия повышается, если ключевые образные слова будут подкреплены конкретными образными качественными определениями. Например, слово «груша» – хорошо представляемое слово, зато словосочетания «груша сочная, янтарная, душистая, сладкая» вызывают определенный образ.

Сила воздействия повысится, если говорить позитивно, избегая словотрицаний «не», «нет». Лучше говорить: «Следует сказать», «Надо упомянуть». Эти выражения воспринимаются как приказ. А выражения типа: «Нельзя не сказать...»; «Вы, наверное, не слышали, что...?»; «Вам, конечно, неизвестно, что...» неосознанно воспринимаются как запрет или ограничение, желание поставить человека в подчиненное положение.

При внушении необходимо больше использовать речевую выразительность: мягкие и доброжелательные речевые интонации; в конце фразы, в которой заложена основная мысль, голос должен интонационно понижаться; существенно повышает значимость сказанного пауза после произнесения ключевой фразы; в речевой динамике значительная роль принадлежит темпу речи – это отношение к человеку и его интеллектуальным возможностям.

Преподаватель общается с обучаемыми не только когда говорит, но и когда выразительно молчит. Если аудитория возбуждена, ведет себя шумно, надежным средством дисциплинирования выступает спокойное недоумение педагога, его затянувшееся молчание. Молчание как коммуникативный знак может выполнять многообразные функции:

- контактную, реализуемую в ситуации взаимопонимания, как показатель близости, когда слова излишни;
- дисконтактную, проявляющуюся при отсутствии взаимопонимания, свидетельствующую об отчужденности коммуниканта;
- эмотивную, когда передаются различные эмоциональные состояния (страх, удивление, восхищение, радость и др);

- информативную, как сигнал согласия или несогласия, одобрения или неодобрения, желания или нежелания совершить какое-то действие;
- стратегическую, когда выражается нежелание говорить с определенной целью (не показать свою неосведомленность);
- риторическую, как способ привлечения внимания, придания особой весомости последующему высказыванию;
- оценочную, как реакцию на действия и слова собеседника.

Для профессионального владения голосом необходима специальная работа, обеспечивающая культуру звукоизвлечения, речевую экспрессию и исправляющая недостатки. Многие профессиональные заболевания голоса являются следствием форсирования звука, игнорирования правил фонационного дыхания. Для работы над интонацией полезно чтение вслух по ролям.

Работа над дикцией, темпом, ритмико-интонационными характеристиками речи имеет солидную историографию – указания современников на рече-развивающую деятельность Демосфена, работы Цицерона, Кондильяка, Гете, А.Ф. Кони. Самым выдающимся примером по преодолению природных недостатков речи (заикания и косноязычия) был Демосфен. Именно он выработал собственную уникальную методику работы над голосом, она состояла из следующих этапов.

Демосфен оборудовал подземное помещение, в котором в полном уединении работал над техникой речи. Произнося отрывки из стихов, Демосфен мог не опасаться быть услышанным – фактор зрителя, существенно препятствующий работе по совершенствованию дикции, полностью отсутствовал. Кроме того, подземелье скрадывало возможные в обычных помещениях акустические явления; голос, даже постепенно усиливавшийся, звучал приглушенно, и, восходя на ораторское возвышение, Демосфен уже не замечал его естественной силы.

По свидетельствам современников, Демосфен любил говорить при шуме моря – это укрепляло голос и приучало концентрировать внимание на предмете, не замечая окружающего акустического диссонанса.

Неясный, шепелявый выговор он одолевал, вкладывая в рот камешки и так читая на память отрывки поэтов. Голос укреплял бегом, разговором на подъемах и тем, что, не переводя дыхания, произносил несколько стихов или какие-нибудь длинные фразы. Действительно, нахождение в полости рта во время речетворческой деятельности постороннего предмета вначале деформирует, а впоследствии существенно расширяет артикуляционную базу.

Дома у Демосфена находилось зеркало, перед которым выполнялись ораторские упражнения, развивающие как речевые, так и невербальные формы самовыражения. Говорящий перед зеркалом получает возможность наблюдать собственные мимико-жестикуляционные модификации, приводит их в соответствие содержанию речи.

Приведем некоторые рекомендации по облегчению говорения:

1. Перед тем как говорить, а также после каждого выдоха, вдыхайте достаточное количество воздуха. «Достаточно» означает не чрезмерно: каждый говорящий должен руководствоваться собственным опытом и вдыхать такое количество воздуха, которое отвечает особенностям его организма.

2. После вдоха воздух тратьте медленно, экономно.

3. Не повышайте голос, говорите так, как всегда. Повышая голос, вы тратите больше воздуха.

4. Держите грудь ровно, чуть-чуть выпятив ее вперед. Вдыхать воздух нужно и носом, и ртом. Говорите, по возможности находясь в хорошей физической и психической форме. Нервная система не должна испытывать чрезмерные нагрузки.

Невербальное речевое воздействие

Невербальное речевое воздействие – это воздействие при помощи несловесных средств, которые сопровождают речь (жесты, мимика, поведение во время речи, внешность говорящего, дистанция общения и др.). Экстралингвистические ошибки, явно препятствующие общению, – это хмурое лицо педагога, входящего в аудиторию, аксиальность (однонаправленность) его взгляда и речи, отсутствие зрительного контакта со студентами, размещение по отношению к студенту на расстоянии, исключающем продуктивное деловое и межличностное общение.

Преподаватель выступает перед студенческой аудиторией 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). Имидж оратора во многом определяется его направленностью, целевыми установками речи.

Слушатели предъявляют к оратору особые требования: они предоставили ему в процессе общения главную роль и хотят, чтобы он оправдал ее. Поэтому важно, чтобы слушатели почувствовали уверенность в поведении оратора, увидели спокойствие и достоинство на его лице, услышали твердость и решительность в голосе.

Особенностью психологии аудитории является то, что слушатели – это одновременно и зрители. Аудитория внимательно следит за поведением оратора во время речи. Лишние механические движения выступающего отвлекают внимание слушателей, становятся предметом обсуждения аудитории. Само появление оратора оказывает психологическое воздействие на аудиторию: оно должно настроить слушателей на успех, ни у кого не должно возникнуть тени сомнения в удаче. Слушатели хотят сразу составить мнение об ораторе – положительное или отрицательное, сами того не сознавая, хотят решить, будут ли их симпатии на стороне оратора и воспримут ли они то, что он им скажет. Прежде чем начать речь, нужно помолчать 5–10 секунд, чтобы дать возможность разглядеть себя и сосредоточиться на предстоящей речи. Затем обвести аудиторию доброжелательным взглядом, улыбнуться.

Важным элементом взаимодействия с аудиторией является и зрительный контакт. Лицо выступающего должно быть серьезным, не следует хмуриться и напрягаться, мысленно витая в пространстве, тем более лицо не должно принимать отчужденного вида. С аудиторией необходимо постоянно поддерживать зрительный контакт. Приветливый, с улыбкой, кратковременный взгляд в глаза рассматривается как сигнал положительного отношения, заинтересованности, симпатии, стремления к контакту. При продолжительном контакте этикет требует смотреть не в глаза, а в лицо собеседника. Пристальный взгляд в глаза рассматривается как проявление враждебности или стремления доминировать, подавить собеседника – не надо смотреть слишком пристально ни на кого.

Мимика – выразительные движения лицевых мышц. Наиболее эффективна и действенна мимика приветливости, ядром которой является улыбка. Улыбка в общении выполняет следующие функции:

- характеризует улыбающегося как носителя положительных признаков, хорошего человека;
- вызывает ответную положительную эмоцию у собеседника, легко отражается;
- поднимает настроение самому говорящему (психотерапевтическая функция).

Признак искренней улыбки – подвижность бровей в момент улыбки, если брови неподвижны и человек улыбается одними губами – улыбка неискренняя.

Жесты – динамические выразительные движения тела. 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:

- **непроизвольности:** 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.

Преподавателю необходимо помнить, что жесты должны быть свободные и упругие, а не небрежные и вызывающие, жестикуляция может и должна сопутствовать ходу мысли. Важны правильные риторические жесты, прежде всего усилительные (ритмические движения рукой, руками, указкой в такт речи). Указательные жесты следует делать ладонью, а не пальцем, иначе это выглядит как проявление агрессивности.

Позы – фиксированные, статичные положения тела. Слушатели обращают внимание и на позу лектора. Некоторые ораторы, добравшись до трибуны, ложатся на нее, раскачиваются то вправо, то влево, переминаются с ноги на ногу, топчутся на месте. Все это отрицательно действует на слушателей, не способствует установлению контакта. Позы бывают открытыми, закрытыми и авторитарными. Преподаватель должен 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.

«Закрытые позы» – руки и ноги скрещены, руки закрывают грудную клетку, подбородок опущен, человек стоит к собеседнику боком. Авторитарные позы демонстрируют высокий статус говорящего, его превосходство над собеседником, стремление оказать на него давление. Примеры авторитарных поз: ноги шире плеч, руки за спиной («поза армейского сержанта»), поза «руки в боки», взгляд поверх очков и некоторые другие. Все они, как правило,

призваны оказать давление на собеседника, подчинить его себе. Воспринимаются такие сигналы негативно.

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 студента на территориальную автономию. Неоправданное увеличение расстояния между преподавателем и студентом снижает воздейственную силу его слова. Однако не всегда приближение к студенту 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 общаются 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 преподавателя 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, жесты, артикуляция преподавателя должны привлекать, создавать впечатление красоты и изящества, а не раздражать или вызывать насмешку. Преподаватель, 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 преподавателя 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 характеру обстановки, в которой произносится речь. А.Ф. Кони советовал лекторам: «Следует одеться просто и прилично. В костюме не должно быть ничего вычурного и кричащего (резкий цвет, необыкновенный фасон); грязный неряшливый костюм производит неприятное впечатление. Это важно помнить, так как психологическое действие на собравшихся начинается до речи, с момента появления лектора перед публикой» [13, с. 294].

Современные специалисты по имиджу отмечают, что костюм выступающего перед аудиторией 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.

В целом коммуникативную позицию оратора усиливает темная традиционная одежда, добротный материал, контраст темных и светлых тонов.

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

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, под-

бородок слегка поднят. Внутреннее ощущение – «дирижер перед оркестром». Мобилизация 7 уже привносит некую навязчивость во взаимоотношения; 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 – сэкономить 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 (табл. 5).

Таблица 5

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 – непроизвольное приспособление тела человека к объекту предстоящего общения, выражающееся в мимике, жестике, позе. 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 невербального речевого воздействия преподавателя.

Подготовка к выступлению требует особых психо-эмоциональных усилий. В воспоминаниях о Марии Складовской-Кюри находим любопытную подробность: «В понедельник и среду, едва проснувшись, Мария волнуется, нервничает. В 5 часов у нее лекция. После завтрака она закрывается у себя в комнате на набережной Бетюя. Она готовит лекцию, пишет на листке бумаги план. В половине пятого идет в лабораторию и снова уединяется в маленькой комнате отдыха. Она томится, напряжена и недоступна. Вот уже 25 лет как Мари преподает. И каждый раз как ей предстоит войти в малый амфитеатр, где ее ждут 20 или 30 студентов, встающих при ее входе, ее охватывает робость» [9, с. 175].

По мысли Цицерона, волнение – совершенно необходимый атрибут подлинного оратора: «Я утверждаю: будь то даже самые лучшие ораторы, даже те, кто умеет говорить отменно легко и красиво, но если приступают к речи без робости и в начале ее смущаются, то на меня они производят впечатление прямо-таки бесстыдных наглецов... так как чем оратор лучше, тем более страшит его трудность ораторских обязанностей, неверность успеха речи, ожидание публики» [48, с. 98].

Однако иногда чрезмерное волнение приводит оратора к состоянию, которое называют аудиторным шоком: руки трясутся, во рту пересохло, колени дрожат. Лучшим средством против страха является большая практика публичных выступлений и хорошая предварительная подготовка. Причиной тревожного состояния может стать и недостаточная подготовленность оратора к выступлению. Известный судебный деятель А.Ф. Кони писал по этому поводу: «Чтобы меньше волноваться перед выступлением, надо быть более уверенным в себе, а это может быть только при лучшей подготовке к лекции. Чем лучше владеешь предметом, тем меньше волнуешься. Размер волнения обратно пропорционален затраченному на подготовку труду или, вернее, ре-

зультату подготовки. Не видимый ни для кого предварительный труд – основа уверенности лектора. Эта уверенность тотчас повысится во время самой речи, как только лектор почувствует, что говорит свободно, производит впечатление и знает все, что осталось сказать [13, с. 242]. Известно, что Демосфен избегал произносить речи, не подготовив их письменного текста; в Древней Греции, где, как считают исследователи, существовал лишь один вид чтения – вслух, и лишь культура одного слова – устного, это было необычно, остряки, что доводы Демосфена отдают фитилем (признак интенсивности работы в течение всей ночи); оратор заявлял, что эта его внимательная работа над текстом – знак уважения к народу.

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». Преподавателю 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 преподаватель 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 добиваясь 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 культура волеизъявления преподавателя?
2. Назовите основные коммуникативные качества речи преподавателя.
3. Часто ли вы задаете вопросы и вступаете в диалог с аудиторией?
4. Почему важно менять интонацию в процессе чтения лекции?

5. Перечислите основные признаки доминирования в диалоге.
6. В чем заключается сложность импровизации в ходе лекции?
7. В чем проявляется актерское мастерство преподавателя?
8. В чем проявляется эмпатийное слушание преподавателя?
9. От чего зависит скорость речи преподавателя?

Упражнения на улучшение техники речи

Психологический настрой на улучшение голоса

Я стараюсь сосредоточиться на образах и словах, которые произношу.

Мой голос рождает низкие, приятные, бархатные звуки.

Открываются резонансные полости.

Голос резонирует в горле, груди.

Мне приятно ощущать вибрации моего голоса.

Я посылаю голос вверх, ощущая приятные вибрации.

Мой лоб излучает энергию моего голоса.

Мой голос придает мне уверенности.

Мое дыхание ритмично.

Я экономно расходую воздух.

Во мне рождается уверенность, что мой голос приобретает приятные обертоны.

Рождаются звуки, способные проникать в сердце слушателя.

Мой голос обволакивает аудиторию.

Он проникает в сокровенные уголки сердца слушателя.

Упражнения, развивающие активность речевого дыхания:

Задание 1. «Насос». Встаньте прямо, ноги на ширине плеч. Наклонитесь вперед и возьмитесь за рукоятку воображаемого автомобильного насоса двумя руками. Начните накачивать воздух: выпрямляясь, делаете вдох, а наклоняясь – выдох. Затем то же самое, но со звуком: наклоняясь, выбрасывайте очередную порцию «воды» – «фффффу». Соберите губы как бы для свиста, с силой выдыхайте воздух: «фффффф!...фффффу!...ффффф!..» Не торопитесь, распрямляясь, успевайте сделать полный глубокий вдох. Прodelайте наклоны 4–5 раз подряд. Раз от разу можно увеличивать число наклонов.

Задание 2. «Трубач». Прижмите к губам мундштук воображаемой трубы (это может быть собственный кулак!) и, выдувая воздух, протрубите (без звука) какой-либо бодрый, энергичный мотив:

Закаляйся,

Если хочешь быть здоров!

Постарайся

Обойтись без докторов.

Водой холодной обливайся,

Если хочешь быть здоров!

Не торопитесь, выдувайте воздух ритмично, медленно, торжественно.

Задание 3. Положение стоя, ноги – на ширине плеч. Медленно вдохните, а затем очень громко, с выражением, делая ударения на каждом слоге, прочитайте стихотворение:

На-ша Та-ня гром-ко пла-чет:

У-ро-ни-ла в реч-ку мя-чик.

Ти-ше, Та-неч-ка, не плачь,

Не у-то-нет в реч-ке мяч!

Читая стихотворение, медленно наклоняйтесь. Необходимо учесть, что концовка стихотворения должна совпасть с окончанием наклона.

Повторить 3–5 раз.

Задание 4. Медленно, как в предыдущем упражнении, наклоняясь, громко прочтите стихотворение через нос с закрытым ртом. Следите, чтобы воздух не ушел при первом же слове. Повторить упражнение 3 раза.

Задание 5. «Делать паузы»

Произнесите текст, делая разные паузы: логические, смысловые, психологические.

Инструкция: в выразительности нашей речи не последнюю роль играют паузы. Пауза – определенный информационный сигнал к началу активного слушания. Вовремя выдержанная пауза может оказать большее воздействие, чем куча сказанных слов. Важно уметь делать паузу и соответственно интерпретировать молчание. Короткая пауза перед кульминационным пунктом речи – один из способов наиболее ярко подчеркнуть его.

В следующем тексте расставьте паузы:

«Люби!» – поют шуршащие березы,

Когда на них сережки расцвели.

«Люби!» – поет сирень в цветной пыли.

«Люби! Люби!» – поют, пылая, розы.

Страшись безлюбья. И беги угрозы

Бесстрастия. Твой полдень вмиг – вдали.

Твою зарю теченья зорь сожгли.

Люби любовь. Люби огонь и грезы.

К. Бальмонт

Задание 6. «Скороговорки»

Прочтите скороговорки на одном выдохе (сначала короткие, затем длинные), добирайте воздух на смысловых паузах. Исходное положение: стоя, ноги – на ширине плеч. Глубоко вдохните, задержите дыхание и медленно произнесите:

Добыл бобов бобыль.

Шакал шагал, шакал скакал.

Ткет ткач ткани на платки Тане.

На меду медовик, а мне не до медовика.

Фараонов фаворит на сапфир сменил нефрит.

На дворе трава, на траве – дрова: раз дрова, два дрова – не руби дрова на траве двора.

Как у горки на пригорке жили тридцать три Егорки: раз Егорка, два Егорка, три Егорка...

Гимнастика для губ и языка

Цель: развитие и совершенствование артикуляционного аппарата и произношения.

Задание 1. Вытяните губы трубочкой, будто вы хотите поцеловать что-то на расстоянии, а затем широко улыбнитесь во весь рот, растягивая губы и обнажая зубы.

Повторите это движение 10 раз на счет «раз, два». «Раз» – губы вытянуты трубочкой, «два» – переведены в широкую улыбку. В результате начальное напряжение щек и губ должно исчезнуть. Если пересыхают губы, оближите их и сделайте движение, которым женщины распределяют губную помаду.

2. Убедившись, что губы сложены трубочкой – в «хоботок», устойчиво зафиксированы, подвигайте «хоботком» вправо-влево. Щеки должны быть неподвижны. Упражнение необходимо повторить 10 раз.

3. Глядя в зеркало, зафиксируйте «хоботок», а затем поднимите его вверх и опустите вниз на счет «раз, два». Подбородок и нижняя челюсть должны быть неподвижными. Прodelайте упражнение 10 раз.

4. Кончиком языка упритесь в щеку и растяните ее, а затем другую, словно вы во рту катаете конфету: раз – два, раз – два. Постепенно усиливайте давление языка на щеки. Прodelайте упражнение 10 раз. Сделайте несколько жевательных движений, чтобы снять напряжение.

5. Упритесь кончиком языка в верхнюю губу, затем – в нижнюю, снова – в верхнюю, в нижнюю, и так 10 раз. Сделайте несколько жевательных движений, чтобы снять напряжение.

6. Сожмите губы и в напряженном состоянии просуньте между ними язык, свернутый в трубочку. Прodelайте упражнение 5 раз.

Дикционные упражнения

Четкая дикция – неременное условие всех публичных выступлений. Под дикцией понимается четкое произношение всех звуков родного языка с правильной их артикуляцией, при четком и внятном произнесении слов и фраз.

Цель: формирование четкого и правильного произношения звуков (гласных и согласных).

Задание 1. Вдохните и на выдохе, посылая звук в темя или в «маску» (нижнюю часть лба), стремясь, чтобы гласная звучала коротко и резко, как выстрел, а согласная – длинно, произнесите следующие слоги:

ПУ ПО ПА ПЭ ПИ ПЫ

БУ БО БА БЭ БИ БЫ

КУ КО КА КЭ КИ КЫ

ГУ ГО ГА ГЭ ГИ ГЫ

Каждый слог произносится на вдохе и выдохе. Упражнение нужно повторить 5 раз.

Задание 2. Упражнение выполняется таким же образом, как и предыдущее, но на одном выдохе вы должны «выстрелить» два слога:

ПУ-БУ ПО-БО ПА-БА

ПЭ-БЭ ПИ-БИ ПЫ-БЫ

КУ-ГУ КО-ГО КА-ГА

КЭ-ГЭ КИ-ГИ КЫ-ГЫ

Каждый пример нужно повторить 5–7 раз.

Задание 3. По указанной выше методике произнесите следующие слоги. Каждый пример повторяйте трижды:

РЛУ РЛО РЛА РЛЭ РЛИ РЛЫ

ЛРУ ЛРО ЛРА ЛРЭ ЛРИ ЛРЫ

РЛУ-ЛРУ РЛО-ЛРО РЛА-ЛРА РЛЭ-ЛРЭ

РЛИ-ЛРИ РЛЫ-ЛРЫ

СТУ ЗДУ СТО-ЗДО СТА-ЗДА СТЭ-ЗДЭ СТИ-ЗДИ СТЫ-ЗДЫ

ПКТУ-ТПКУ ПКТО-ТПКО ПКТА-ТПКА

ПКТЭ-ТПКЭ ПКТИ-ТПКИ ПКТЫ-ТПКЫ

КПТУ КПТО КПТА КПТЭ КПТИ КПТЫ

ДБГУ-БГДУ ДБГО-БГДО ДБГА-БГДА
ДБГЭ-БГДЭ ДБГИ-БГДИ ДБГЫ-БГДЫ

Задание 4. «Скороговорки». Тщательно выговаривая каждый звук, надо медленно прочитать по слогам: От то-по-та ко-пыт пыль по по-лю ле-тит.

Повторите до тех пор, пока не почувствуете, что вы можете медленно прочитать скороговорку без запинки. Затем прочитайте скороговорку в темпе обычного разговора. Убедитесь, что текст звучит разборчиво и уверенно. Повторяя скороговорку, наращивайте темп, а затем произнесите текст на пределе своих возможностей.

Бык тупогуб, тупогубенький бычок, у быка бела губа была тупа.

Чешуя у щучки, чешуйка у чушки.

Задание 5. Прочитайте выразительно текст Л. Петрушевской «Пуськи бятые».

Сяпала Калуша по напушке и увозила бутявку. И волит: Калушата, калушачки! Бутявка! Калушата присяпали и бутявку стрямкали. И придудонились. И Калуша волит: Оее, оее! Бутявка-то – некузявая! Калушата бутявку вычурили. Бутявка вздрезнулась, сопритюкнулась и усякала с напушки. А Калуша волит: бутявок не трямкают. Бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые. От бутявок дудунятся. А бутявка волит за напушкой: Калушата подудонились! Калушата подудонились! Зюмо некузявые! Пуськи бятые!!

Задание 6. Прочитайте текст, добившись эффекта внушения.

Каждый день неповторим и феноменален, если прожить его как последний день – единственный день жизни, то есть не оглядываясь, в радостном ощущении человеческого бытия, любви и гармонии. Именно к такой жизни приводит принятие алгоритма смирения и недеяния. Тогда расстановка ценностных акцентов ориентируется не на приобретение, а на отдачу. Не случайно люди испокон веков знали истину: чем больше отдаешь себя людям, не ожидая от них наград, тем больше вернется к тебе сердечным теплом и любовью. Мы тем и бедны, что имеем много, и не только бедны, но и несвободны, ибо не вещи нам служат, а мы вещам. Боясь потерять то, что имеем, мы погружаемся в целую систему страхов, которая по законам индукции порождает, с одной стороны, замки, сигнализацию, а с другой стороны, воров. Мы и к ближайшим своим относимся с большой долей собственности: отсюда траур наш по умершему фальшив, поскольку нам жалко не столько ушедшего, сколько себя потерявшего.

А. Мартынов. Исповедимый путь

РАЗДЕЛ III. ТЕХНОЛОГИЯ АРГУМЕНТАЦИИ И РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Техника ведения спора

Передачу учебной информации в разных видах и формах педагог осуществляет речевым информативным воздействием, результативность которого зависит от того, насколько правильно им применяются разнообразные аргументы, факты, насколько он выдерживает напор студентов-спорщиков. Студенты иногда готовы спорить с преподавателем, чтобы самоутвердиться в коллективе, продемонстрировать уровень собственных знаний (спор для проверки оппонента), организовать спонтанное общение.

Спор интерпретируется как словесное состязание, обсуждение чего-либо между двумя или несколькими лицами, при котором каждая из сторон отстаивает свое мнение, свою правоту. Спор служит для обозначения процесса обмена противоположными мнениями, борьба, при которой каждая из сторон отстаивает свою правоту. Искусство ведения спора называют эристикой (спор). Для педагога смысл спора заключается в том, чтобы его точка зрения, в правильности которой он уверен, стала частицей нового состояния личности учащегося, принятой им не как категорический императив, но как необходимость. Сам процесс спора в педагогической риторике строится на том, чтобы внушить оппоненту необходимость и желательность данной точки зрения именно для него.

Выделяют разновидности спора.

Дискуссия – (от лат. «discussio» – исследование, рассмотрение, разбор) публичный спор, целью которого является выяснение и сопоставление разных точек зрения, поиск истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. Дискуссия считается эффективным способом убеждения, т. к. ее участники сами приходят к тому или иному выводу.

Диспут (от лат. «disputar» – рассуждение, прение) – первоначально слово обозначало публичную защиту научного сочинения, сегодня это – публичный спор на научную и общественно важную тему.

Полемика (от греч. «polemikos» – воинственный, враждебный) – не просто спор, а такой, при котором имеется конфронтация, противоборство сторон, идей и речей, то есть борьба принципиально противоположных мнений, публичный спор с целью отстоять, защитить свою точку зрения и опровергнуть мнение оппонента. Полемика отличается от дискуссии целевой направленностью. Участники дискуссии, диспута, сопоставляя различные суждения,

стараятся прийти к единому мнению, найти общее решение. Цель полемики – одержать победу над противником, отстоять и утвердить собственную позицию. Она учит укреплять мысли неоспоримыми доводами, научными аргументами. Poleмика особенно необходима, когда вырабатываются новые взгляды, отстаиваются общечеловеческие ценности, права человека.

Дебаты (от фр. «debat» – спор, прения) – обмен мнениями, которые возникают при обсуждении докладов, сообщений на собраниях, заседаниях, конференциях.

Классификация споров. Люди, вступая в спор, преследуют разные цели, руководствуются разными мотивами. Различают следующие виды спора:

- спор из-за истины (чтобы найти правильное решение, полемисты сопоставляют разные точки зрения на ту или иную проблему, защищают мысль от нападений, чтобы узнать, какие могут быть возражения против этой мысли. Такой спор возможен между компетентными людьми, «это высшая форма спора, самая благородная и самая прекрасная», умственный пир. В результате умственной борьбы расширяются знания о предмете спора, появляется уверенность в возможности выяснения истины, человек чувствует себя возвышеннее и лучше); разногласия приводят к уточнению позиций (спор А. Эйнштейна и Н. Бора);

- для убеждения кого-либо (спорящий убеждает оппонента в том, в чем сам глубоко убежден);

- для победы (некоторым победа в споре нужна для самоутверждения, другим, потому что они считают свое дело правым);

- спор ради спора (цель так называемого спортивного интереса, для спорщиков все равно с кем спорить, о чем спорить, им важно блеснуть красноречием, доказать, что черное – белое, а белое – черное. Нередко подобных спорщиков можно встретить в студенческой аудитории. Оправдание их бурному темпераменту в споре заключено в юношеской психологии).

Манера уверенно держаться, остроумие, быстрота мышления имеет большое значение в споре. На специфику спора влияет количество лиц, принимающих участие в обсуждении проблемных вопросов. По этому признаку различают спор-монолог (внутренний спор), спор-диалог, когда полемизируют два лица, спор-полилог ведется несколькими или многими лицами.

Цель спора для слушателей выражается в привлечении внимания к проблеме, в желании произвести на слушателей определенное впечатление, повлиять на них необходимым образом. Важно правильно пользоваться в споре понятиями и терминами, не следует перегружать спор научной терминологи-

ей, поэтому в начале спора необходимо договориться о содержании понятий. Многозначность слова таит в себе потенциальную опасность разных его пониманий.

Культура спора обеспечивается соблюдением следующих педагогических правил:

- Восприятие несогласия обучаемых как естественной реакции, следствия критического отношения к информации.

- Децентрация, т. е. восприятие спорного вопроса глазами оппонента, эмпатийное, внутреннее понимание механизмов, формирующих логические суждения оппонента.

- Учет глубинных мотивов конфронтации обучаемых (потребность в личностном самоутверждении, в повышении статуса в среде сверстников, эмоциональные возбуждения, обиды и пр.).

- Выражение неизменной доброжелательности по отношению к партнеру, несмотря на репутацию и статус.

- Заинтересованное и уважительное отношение к любой точке зрения, даже абсурдной, забота о сохранении престижа каждого обучаемого. Критическая оценка конкретных действий, а не личности в целом.

- Дисциплинирование аудитории с помощью косвенных воздействий – переключения внимания, шутки.

- Стимулирование самооценки обучаемых.

- Доминирование экспрессии оптимизма.

- Педагогический спор – поиск истины, а не навязывание ее, даже если для самого педагога она бесспорна.

Если спор деформирует структуру занятия, полезно вспомнить рекомендации Аристотеля: 1) не спорить с каждым «встречным»; 2) не прилагать излишнего усердия; 3) помнить наизусть аргументы для наиболее частых возможных ситуаций дискуссионного характера. Студент, чья цель помешать вести занятие (негативный сценарий), в своем полемическом стремлении: 1) становится «первым встречным»; 2) на усердную аргументацию будет привлекать все более интенсивные антитезы; 3) изменит намерения, если услышит афористически четкий и краткий ответ.

Успех спора зависит от состава полемистов, поэтому необходимо обратить внимание на типы и особенности участников спора. К первой группе относятся лица, имеющие позитивную направленность суждений, действий.

Авторитет – наиболее уважаемый и авторитетный участник, мнение которого наиболее весомо если не для всех, то для большинства участников спора.

Эврист – генератор идей, человек, способный находить самые неожиданные и творческие решения. Его интеллектуальный потенциал раскрывается на этапе мозгового штурма.

Альтруист как участник спора во всех негативных ситуациях винит себя и оправдывает других.

Дипломат в качестве участника спора или переговоров будет весьма вежлив, однако будет держать своих оппонентов на расстоянии, убеждая участников спора в своей правоте.

Критик все предложения своих оппонентов последовательно критикует. Для выяснения его собственной позиции нужно согласиться и предложить ему представить свой конструктивный вариант решения.

Инициатор – это человек, который выдвигает какую-то инициативу, но не обладает лидерскими качествами, не способен осуществить собственную идею на практике.

Коммуникабельный человек быстро находит контакт даже со своими оппонентами, легко и адекватно реагирует на любые реплики, способен выйти на уровень доверительности общения.

Лидер оказывает организующее влияние на большинство участников спора, способен не только проявить какую-либо инициативу, но и руководить другими по реализации этой инициативы.

Независимый человек не поддается влиянию и давлению других, имеет четкую линию поведения и действий.

Ко второй группе относятся:

Эгоист стремится поставить свою персону в центр внимания окружающих, действует по принципу «а что мне это даст?»

Соглашатель либо поддерживает мнение большинства, либо идет на компромиссы, уступки, даже когда в этом нет необходимости.

Наблюдатель – пассивный участник спора, который склоняется то в одну, то в другую сторону, его позиция чаще всего бывает не ясна даже ему самому. Наблюдателя необходимо постоянно стимулировать и даже просить высказывать свою точку зрения по тому или иному вопросу.

Популист постоянно работает на публику. Для него главное – какова будет реакция со стороны на то, что он сказал, человек этого типа стремится заработать себе дешевую репутацию, популярность.

Подстрекатель в процессе спора не столько стремится сгладить противоречия, сколько их обострить, что часто провоцирует конфликт.

Агрессор характеризуется завышенной самооценкой, с трудом признает свою неправоту, ему удается и нравится лидировать, но повышенное самонадеянность не всегда подкреплено эрудицией.

Результат спора нередко определяется поведением спорщиков в момент обсуждения проблемного вопроса, т. е. манерой спорить. Манера дискутировать во многом определяется целями, задачами, личными интересами участников спора, типом личности спорщика, наличием наблюдателя со стороны.

Выделяют следующие *основные рекомендации по культуре ведения спора*:

- необходимо быть внимательным к своему противнику. Уважение к чужим убеждениям не только признак уважения к другой личности, но и признак широкого и развитого ума;

- важно сохранить выдержку и самообладание в споре. Выступать против разумных доводов неумно, поэтому можно согласиться с ними, подчеркнув, что они не имеют прямого отношения к предмету спора. Из двух полемистов побеждает тот, у кого больше выдержки, самообладания. У хладнокровного человека явные преимущества, его мысль работает ясно и спокойно. В возбужденном состоянии трудно анализировать позицию оппонента;

- ученый не должен спорить с невеждой, так как не может употребить против него своих лучших аргументов, потому что тот их просто не поймет и не оценит.

Среди лояльных приемов спора выделяют следующие: опровержение ложного тезиса фактами; захват инициативы в споре (предложить свою формулировку предмета спора, план обсуждения); применение юмора (беззлобно-насмешливое отношение к чему-либо, не путать с сарказмом – злой насмешкой); сведение к абсурду, доведение до нелепости; эффект бумеранга, когда тезис или аргумент обращается против тех, кто его высказал; атака вопросами: в споре важно задавать вопросы, предложить свою формулировку предмета спора, план рассуждения, перехватывать инициативу; предвидя возможные аргументы оппонента, следует высказать их самому и тут же ответить на них. Некорректными приемами спора являются: аргумент к личности – ссылка на личные особенности оппонента, его убеждения, вкусы, внешность, достоинства и недостатки; аргументы к авторитету – ссылка на высказывание, мнения известных людей; аргументы к публике – ссылка на мнения, настроения, чувства слушателей; аргументы к силе – угроза неприятными последствиями или прямое применение каких-либо средств принуждения; аргу-

менты к жалости – возбуждение в другой стороне жалости и сочувствия; аргумент к невежеству – использование таких фактов, положений, о которых оппонент ничего не знает.

Основные положения теории аргументации

Многообразие разновидностей, сложность осуществления конструктивного спора требуют рассмотрения техники ведения спора и выделения механизмов теории аргументации.

В качестве логических средств ведения спора называют суждения, определения, классификации, использование фактического материала, аргументы и доводы.

Суждение – такая форма мышления, которая представляет собой утверждение или отрицание чего-либо о предмете. В нем есть два компонента: субъект, указывающий на предмет суждения, и предикат, определяющий свойство или отношение, которое приписывается субъекту. Например, в суждении «педагогика есть наука» педагогика – субъект, а наука – предикат.

Определение – установление, объяснение, формулирование значения слова, термина. Использование определений подчиняется нескольким правилам:

- нельзя применять тавтологию по принципу «масло масляное», т. е. определение неизвестного предмета через него самого (например, халатность заключается в том, что человек халатно относится к своим обязанностям);

- в определении не используют образные выражения, поговорки, гиперболы, многозначные слова (например, не будут определениями такие высказывания: «такт – разум сердца», «неблагородность – род слабости»);

- определение не должно идти от отрицания, содержать отрицательные суждения;

- определение должно соответствовать теме, быть понятным, иллюстративным, авторитетным, в достаточной степени давать нужный пример, образец;

- при наличии большого количества неизвестных слов применение определений не должно быть чрезмерным, поскольку они служат усвоению информации, а не украшению ораторского красноречия лектора.

Описание состоит в перечислении внешних черт предмета с целью нестрогого отличия его от сходных с ним предметов; оно дает чувственно-наглядный образ.

Характеристика дает перечисление лишь некоторых внутренних, существенных свойств человека, явлений, предмета; позволяет четко и метко подметить типичные черты того или иного собирательного образа (например,

«идеальный человек испытывает радость от того, что делает благодеяние другим; но ему стыдно принимать благодеяние от других. Возвышенные натуры творят добро, низшие принимают его» (Аристотель).

Классификация – логическая система внутренне соподчиненных понятий в какой-либо области, распределенных по группам, классам на основе учета общих признаков и закономерных связей между ними. Цель классификации – раскрыть объем понятия посредством перечисления всех составляющих.

Факт – действительное, реальное событие, истинное происшествие; достоверное знание, истинность которого доказана. Разновидностью факта является пример. Он используется при необходимости для пояснения информации в условиях ограниченного времени. Обычно в качестве примера используют события, опыт, но бывает, что сам факт становится примером. Пример должен:

- точно отражать суть содержания, быть уместным;
- использоваться единожды, а не многократно;
- апеллировать к чувствам студенческой аудитории;
- быть тщательно продуман заранее, чтобы лектор представлял, в какой

момент выступления его надо применить.

На лекциях преподавателю часто приходится доказывать, обосновывать высказанные суждения. Доказательство и аргументация тесно связаны между собой, но не тождественны. *Доказательство* – совокупность логических приемов обоснования истинности данного тезиса. *Аргумент* – логический довод, служащий основанием доказательств.

Аргументация – приведение доводов, аргументов в пользу чего-либо. Аргументация – способ рассуждения, включающий доказательство и опровержение, в процессе которого создается убеждение в истинности тезиса и ложности антитезиса; обосновывается целесообразность принятия тезиса. Понятие аргументация по содержанию богаче понятия доказательство: целью доказательства является установление истинности тезиса, а целью аргументации еще и обоснование целесообразности принятия этого тезиса, показ его важного значения в данной жизненной ситуации.

Аргументация имеет свой понятийный аппарат; в качестве ее предмета выступает спорное положение, объектом являются тезисы сторон, а средствами – доводы. Спорное положение рассматривается одновременно и как предмет спора, и как его причины, которые подразделяются на субъективные и объективные. В качестве субъективных называют потребность в самовыражении, конъюнктуру, личностные качества спорщика. Объективные причины сводятся к параметрам спорного положения. Таковыми считаются:

- различия в трактовке одного и того же явления;
- различия в содержании, вкладываемом в обозначение одного и того же явления каждым из участников спора;

- использование устаревшего понятийного аппарата;
- разные методологические установки, ценностные ориентиры, идеалы;
- разные средства практического воплощения теоретических положений.

Тезис в широком смысле – любое утверждение в споре или изложение какой-либо теории; в узком смысле – основополагающее утверждение, принцип; в логике – утверждение, требующее доказательств. Характеристика тезиса:

- вероятностное и правдоподобное суждение, истинность которого прояснена аргументацией;

- определенное суждение, сформулированное ясно и четко;
- однозначное утверждение, в котором не должно быть разночтений,
- тезис не может формулироваться с использованием образных сравнений, гипербол и т. д.;

- любой тезис должен быть доказан; доказательство в широком смысле понимается как способ обоснованности тезиса, в узком – как рассуждение, устанавливающее истинность утверждения.

Для выяснения тезиса необходимо осведомление, которое помогает определить степень необходимости в споре. Осведомление осуществляется чаще всего с помощью вопросов и ответов, наблюдения за высказываниями оппонента и сопоставлением его мыслей в различное время. Истинность тезиса подтверждается или опровергается с помощью доводов. Выбор доводов определяется задачами, которые ставятся в споре; желанием проверить истинность какой-нибудь мысли, убедить, победить противника.

Аргументы, которые приводит оратор, бывают двух типов: аргументы «за» (за свой тезис) и аргументы «против» (против чужого тезиса).

Аргументы «за» должны быть:

- правдивыми, опираться на авторитетные источники;
- доступными, простыми и понятными;
- отражающими объективную реальность, соответствующими здравому смыслу.

Аргументы «против» должны убедить аудиторию в том, что аргументы, приводимые в поддержку критикуемого тезиса, слабые, не выдерживают критики. Важное правило аргументации: аргументы надо приводить в системе.

Это означает, что необходимо продумывать последовательность приводимых аргументов.

Тактические правила эффективной аргументации:

1. Использование законов логики для убеждения оппонента в истинности выдвинутого тезиса.

Закон тождества гласит, что всякое понятие, суждение должно быть тождественно самому себе. Например, если употребить слово «звезда» в значении «небесное светило», то в ходе спора светило не должно превратиться в елочное украшение.

Закон непротиворечия означает, что высказывание-утверждение и высказывание-отрицание по поводу одного и того же предмета не могут существовать одновременно.

Закон исключения третьего: при высказывании предположения не может быть противоречия, вызванного третьим высказыванием: либо позитивное, либо негативное. Два противоречащих друг другу суждения не могут быть одновременно ложными, одно из них – истинно.

Закон достаточного основания требует того, чтобы всякая мысль была достаточно обоснованной. Иногда думают, что основное в аргументации – найти как можно больше аргументов. Это не совсем так. Латинская пословица говорит: «Доказательства следует не считать, а взвешивать». Самое главное – продумывать каждое доказательство: насколько оно убедительно для данной аудитории.

2. Убедительность аргументов. Сила, убедительность аргументов – понятие относительное, так как многое зависит от ситуации, эмоционально-психического состояния слушателей и других факторов: их пола, возраста, профессии. Однако можно выделить ряд типовых аргументов, которые считаются сильными в большинстве случаев:

- научные аксиомы;
- положения законов и официальных документов;
- законы природы, выводы, подтвержденные экспериментально;
- заключения экспертов;
- ссылки на признанные авторитеты;
- статистические данные.

3. Парадоксальность аргументов. Во многих аудиториях эффективно использовать парадоксы во время аргументации. Как писал Гельвеций, «бывают люди, которых надо ошеломить, чтобы убедить» [44, с. 158]. Этот прием довольно труден, его необходимо заранее обдумывать и готовить, но подобные

аргументы обычно хорошо запоминаются и в силу этого оказываются довольно эффективными.

4. «Аргумент к невежеству». Необходимо показывать аудитории свою образованность: умеренно использовать латинские изречения, цитаты зарубежных и отечественных ученых, иностранных источников. Но демонстрация некоторого интеллектуального превосходства над аудиторией с целью усиления коммуникативной позиции должна быть умеренной, чтобы не возникало терминологических и коммуникативных барьеров. Доверие к себе как источнику информации преподаватель часто стремится повысить за счет ссылок на авторитеты. При этом необходимо учитывать тот факт, что для присутствующих названные лица и источники не являются авторитетными. Возможно, они вообще не слышали о них в силу возраста, настроения, собственной точки зрения. Аналогичным образом цитирование добавляет сообщению выразительности, вызывает интерес, но не доверие.

5. Умеренная эмоциональная выразительность. Эмоция в выступлении перед современной аудиторией оказывается сильным риторическим средством. Всякое логическое рассуждение, особенно любая дедукция, есть своего рода мыслительное принуждение, некоторое интеллектуальное насилие над аудиторией – ее загоняют логическими доводами в некую ловушку, подводят к выводу, которому нет альтернативы. Логика необходима в аргументации, но ее нужно скрывать за эмоциональной формой изложения. Эмоциональность оратора должна быть заметна аудитории, но не должна доминировать над содержанием выступления, поэтому необходимо обращаться к фактам и примерам, вызывающим эмоции, а не к самим эмоциям.

6. Опора на наглядность. Известно, что около 80 % информации человек получает через зрение. Отсюда – важнейшая роль зрительной стороны восприятия устного выступления. Наглядность создается в речи как примерами, так и прямым применением наглядных средств. Наглядность не только помогает запоминанию, но и способствует повышению убедительности речи, так как обеспечивает взаимодействие левого (логического) и правого (образного) полушарий головного мозга. Использование наглядных приемов во время выступления дает оратору возможность упростить излагаемую идею для ее восприятия и, тем самым, сделать ее более понятной и убедительной.

Использование наглядных средств в процессе устного выступления требует соблюдения ряда правил, основные из которых, по П. Соперу, следующие:

1. Если наглядный материал не является существенно необходимым для пояснения или возбуждения интереса к речи в целом, то применение его бессмысленно.

2. Заранее ничего не выставляйте, делайте это только в нужный момент.

3. Каждая таблица должна иметь крупно написанное название, все надписи должны быть выполнены горизонтально.

4. Статистическим таблицам придавайте вид диаграмм, отражающих размеры, тенденции. Самые эффективные графики, как показывают исследования, в форме разноцветных прямоугольников разной высоты.

5. Обязательно словесно увязывайте ваши суждения с изображением на таблицах и графиках.

6. Обращайтесь к слушателям, а не к пособиям.

7. Если вы демонстрируете слушателям какой-либо предмет, держа его в руке, держите его на уровне плеч либо на 5 см выше.

8. Использование опережающих обсуждение возражений. Предвидя возражения, лучше изложить их сразу самому себе и показать их слабость. Опережающее обсуждение возражений позволяет избегать резкого противоборства. Оратор сам формулирует замечание так, как ему удобно, и подает его аудитории в выгодной для себя формулировке. Оппонент будет при этом вторичен и доволен тем, что мнение его упоминают.

Технология ведения дискуссии

Дискуссия является своеобразным педагогическим инструментарием преподавателя, употребляется им как форма организации обучения и как способ работы с содержанием учебного материала.

Дискуссия как разновидность спора не просто целенаправленный, упорядоченный обмен мнениями, идеями, суждениями ради поиска истины, это – ясная для каждого участника устремленность к поиску нового знания-ориентира для последующей самостоятельной работы и знания-оценки для систематизации педагогических фактов, явлений.

Выделяют следующие типы дискуссий:

1. Эволюционирующая, перерастающая из традиционных видов учебной работы. Она возникает сама собой, иногда спонтанно, но для этого должны быть созданы определенные условия: наличие поисковых вопросов и возможность их обсуждать, заинтересованность педагога в вопросах со стороны студенческой аудитории.

2. Самоорганизующаяся дискуссия как разновидность дискуссии без ведущего.

3. Учебная дискуссия, предполагающая систему предварительной подготовки преподавателя и студентов.

Среди множества форм дискуссий различают:

- круглый стол – беседа на равных, обмен мнениями между членами круглого стола. Можно организовать несколько круглых столов по 5–6 человек, представители которых затем будут выступать перед аудиторией;

- панельная дискуссия – заседание экспертной группы. Микрогруппа 5–6 человек обсуждает намеченную программу решения поставленной проблемы между собой, а затем каждый из экспертной группы выступает с коротким сообщением, излагая свои позиции всем участникам;

- техника аквариума – эта разновидность обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Она предполагает постановку проблемы преподавателем; деление учебной группы на микрогруппы, располагающиеся по кругу; выбор преподавателем или членами микрогруппы человека, который будет представлять позицию микрогруппы; сбор отстаивающих позицию в центре аудитории; кроме них никто не имеет права на высказывание, но можно предлагать указания с помощью записок или взять тайм-аут для консультации; критический разбор дискуссии в конце обсуждения всеми участниками.

Достоинства дискуссии «Техника аквариума» в том, что упор делается на умение представлять свою точку зрения и аргументированно ее отстаивать, а поскольку обсуждение ведут только 5–6 человек, представители микрогрупп, то у остальных участников происходит концентрация восприятия, внимания.

Основные принципы организации дискуссии:

- поощрение альтернативных докладов, выступлений. Альтернативный подход к решению проблем создает предпосылку для борьбы мнений, суждений участников дискуссии. В связи с этим задача ведущего спор не нивелировать плюрализм мнений, а поощрять многообразные и неожиданные суждения и точки зрения;

- уважение личности оппонента: настоящая свобода мнений предполагает высокую культуру ведения дискуссии; мыслям, суждениям должны противопоставляться более убедительные, доказательные суждения, но не оскорбительные выпады;

- аргументированная конструктивная критика: критикуя, необходимо высказывать конструктивные предложения, новые подходы к видению проблемы.

Кроме выше названных принципов, выделяют условия ведения дискуссии: ведущий и участники хорошо подготовлены к ней, в дискуссии участвуют специалисты, признанные знатоки, обладающие убедительными знаниями, фактами по проблеме; взят довольно ограниченный круг проблем; высоко ценятся убедительные доводы и не допускаются командные методы управления; разработан и поддержан порядок, регламент во времени; каждый участник получает право на выступление; за оскорбление и экстремистское высказывание наказывают лишением права на продолжение речи.

Техника постановки вопроса в ходе дискуссии.

1. Задав вопрос, нужно дать время на его обдумывание.
2. Лучше избегать неопределенных, двусмысленных вопросов.
3. Каждый вопрос должен стимулировать интеллектуальную активность студентов, поэтому уместны вопросы типа: «Зачем»? «Почему»? «Какие можно использовать факты, альтернативы»?
4. В дискуссии уместны уточняющие вопросы: «Что вы имеете в виду»? «Как вы пришли к этому выводу»? «Как можно показать, что это верно»?
5. Иногда необходим вопрос-предостережение от чрезмерных обобщений: «На основании чего»? «Когда, при каких условиях»?
6. Если участник неявно выразил свою мысль, то ведущий может использовать парафраз, краткий пересказ, проясняющий высказывание участника.
7. В вопросах и ответах на них во время учебной дискуссии важна реакция на ошибки студента. Следует воздерживаться от скрытого или открытого высказывания одобрения/неодобрения, но нужно обязательно тактичными репликами остановить нелогичные рассуждения.

Вопросы не существуют отдельно от ответов, которые классифицируются: по содержанию (правильные – неправильные); по стремлению разобраться в поставленных вопросах (позитивные или негативные); по объему информации (краткие или развернутые). Существуют правила ответов на вопросы:

- отвечать только тогда, когда ясна суть вопроса и знаешь правильный ответ;
- в споре ценен остроумный ответ, это – показатель находчивости полемиста;
- следует помнить, что в споре есть прием-условие «ошибка вопросов», когда оппоненту задают сразу несколько разных вопросов под видом одного и требуют немедленного односложного ответа «да/нет», в то время как вопросы прямо противоположны друг другу.

Результативность дискуссии зависит от того, насколько у оппонентов была сильная аргументативная база, с помощью которой участники убеждались в верности предложенных решений. Не следует путать доказательство и убеждение. Доказательства основываются на данных науки и общественно-исторической практики, убеждения могут быть основаны на религиозной вере, на неосведомленности в вопросах экономики и политики, на видимости доказательств, основанных на разного рода софизмах. Поэтому убедить не значит доказать.

Выделяют правила убеждающего воздействия:

- если хотите убедить партнера, меньше говорите «я», «мне», «меня», а чаще «вы», «вас», «вам»;
- возражая партнеру, не спорьте. Фразеологически это выглядит так: «Это одна из версий, существует и другая точка зрения», «У меня несколько другая информация. Позвольте ее предложить Вам»;
- прием «Да, но...» выражается в том, что при разногласиях начинать ответы рекомендуется с согласительных фраз, а затем можно излагать свою позицию. Например, «Возможно, это действительно так, но почему же тогда...».

Дискуссия, как обмен мнениями, выражается в высказываниях участников в ходе обсуждения; в споре, столкновении точек зрения, позиций, подходов; в полемике, устремленном, эмоциональном, заведомо пристрастном отстаивании сформированной, неизменной позиции.

Дискуссия, как способ обучения, находит отражение в работе группы лиц, имеющих определенные роли; в соответствующей организации места и времени работы; в самом процессе общения как взаимодействие участников; в направленности на достижение учебных целей.

Полемическое мастерство преподавателя

Любой преподаватель, осуществляя коммуникативную деятельность, выступает как полемист, который использует целый набор доказательств для подтверждения истинности какого-то положения. Педагогическое полемическое мастерство развивается под воздействием трех взаимосвязанных факторов: педагогической теории, педагогической техники и методов работы над материалом темы учебного занятия и организации его проведения. В связи с этим возникает необходимость овладения преподавателем техникой публичного выступления (техникой ведения монолога), представляющего собой развернутое высказывание одного лица. Преподаватель должен владеть риторическими умениями и навыками. Выделяются следующие *риторические умения*:

- самостоятельно готовить выступление;
- доходчиво и убедительно излагать материал;
- отвечать на вопросы слушателей;
- устанавливать и поддерживать контакт с аудиторией.

Среди *риторических навыков* первостепенное значение имеют:

- навык отбора литературы;
- навык изучения отобранной литературы;
- навык ориентации во времени;
- навык составления плана; навык написания текста;
- навык самообладания перед аудиторией.

Информационное воздействие и взаимодействие педагога во время публичного выступления охватывает несколько сторон:

- методическую, заключающуюся в активизации внимания слушателей, в обеспечении наиболее успешного восприятия содержания;
- эвристическую, способствующую активизации мышления, поиску оптимального решения какой-то проблемы;
- контролирующую, обеспечивающую обратную связь в процессе педагогической коммуникации;
- морально-этическую, направленную на то, чтобы эмоционально зажечь аудиторию, вызвать сопереживание, эмпатию.

Однако соблюсти этот баланс непросто, поскольку преподаватель иногда имеет поверхностное представление о сложившейся ситуации; может быть, неглубоко знает содержание материала, с которым выступает; не умеет наладить контакт со слушателями; не знает основных приемов теории аргументации, необходимых, чтобы донести до слушателей свои идеи и факты; не умеет зажечь слушателей эмоционально; слишком придерживается написанного текста; не умеет вести себя за трибуной; имеет слабый, нетренированный голос; формально относится к слушателю.

Одно из главных положений педагогической риторики – *говорящий и слушающий должны чувствовать внутреннее единство и возможность общего взгляда на предмет*. Привлечь и задержать внимание слушателя – основная задача преподавателя. Блестящий лектор В.О. Ключевский, послушать которого студенты занимали очередь, писал: «Преподавателю прежде всего нужно внимание аудитории, а в классе или аудитории сидят существа, мысль которых не ходит, а летает и поддается только добровольно. В преподавании самое важное и трудное дело – заставить себя слушать, поймать эту непоседливую птицу – юношеское внимание. С удивлением вспоминаешь, как и чем

умели возбуждать и задерживать это внимание иные преподаватели. П.М. Леонтьев совсем не был мастер говорить... Но бывало напряженно следишь за развертывавшейся постепенно тканью его ясной, спокойной, неторопливой мысли, и вместе с ударом звонка предмет лекции, какое-нибудь римское учреждение, вырезывался в сознании скульптурной отчетливостью очертаний. Казалось бы, сам сейчас повторил всю эту лекцию о предмете, о котором за 40 минут до звонка не имел понятия» [22, с. 320–321].

Внимание возбуждается простым и лаконичным призывом, умением вовремя обратиться с проблемным вопросом к аудитории или к нарушителю дисциплины. На невербальном уровне важным средством привлечения внимания является формирование единого визуального канала: взяв в руки мел, наглядное пособие, проведя черту на доске (фактор аттрактивного движения), преподаватель произносит фразу, которая может быть интересна своей неожиданностью и информативностью – разрушив возможность студентов общаться друг с другом, педагог фокусирует внимание, а характером произнесенной фразы удерживает и закрепляет его. Полезны структуры диалогизма, представляющие собой ответ на возможный вопрос или не высказанную, но очевидную позицию студента, риторический вопрос к аудитории или от имени аудитории («Вы спросите меня»). Обязателен четкий и недвусмысленный ответ.

Преподавателю важно учитывать особенности аудитории, в которой предстоит выступать. Учет особенностей аудитории публичного выступления предполагает прежде всего ее однородность (возраст, пол, национальность, уровень образования, профессиональные интересы и т. п.). Чем однороднее аудитория, тем единодушнее реакция слушателей на выступление, тем легче выступать. И наоборот, разнородная аудитория обычно неодинаково реагирует на слова оратора, и ему приходится прилагать дополнительные усилия, чтобы управлять своими слушателями.

Существенный признак аудитории – количественный состав слушателей. Приемы, манера поведения, форма преподнесения материала, обращение к малочисленной и многочисленной аудитории различны. Малочисленной аудиторией управлять легче.

При выступлении перед *молодежной аудиторией* предпочтительнее :

- быть максимально откровенным, не сглаживать проблемы, а показывать причины, их порождающие;
- всякий раз теоретические положения подкреплять убедительными примерами, конкретными фактами;

- периодически сочетать изложение серьезного материала с элементами шуток, юмора;

- стремиться к сочетанию популярности, научности и доказательности выступления.

Следует остерегаться:

- заигрывания и лести по отношению к аудитории, возможности идти у нее на поводу;

- менторского, поучительного тона;

- упреков аудитории в незнании, профессиональной или научной некомпетентности;

- подчеркивания своего профессионального или научного превосходства;

- уклонения от нерешенных проблем, острых вопросов.

Аудитория, имеющая высокий уровень профессиональной и научной подготовки, предпочитает:

- приемы, создающие положительный, эмоциональный отклик у слушателей;

- четкую формулировку проблемы, аргументированное обоснование социальной, научной и практической значимости ее решения;

- обнаружение противоречий, трудностей, разоблачение ложных подходов и спекулятивных точек зрения;

- доказательность суждений и выводов, безупречных с точки зрения логики и достоверности фактического материала;

- стремление выступать без текста, но следуя четко продуманному плану;

- проблемно-критический и профессионально-компетентный стиль выступления.

Следует остерегаться:

- демонстрировать свое превосходство, выступать «вообще», если нет новых подходов, фактов, взглядов на решение проблем, тем самым уклоняться от темы;

- допускать повторы, тривиальные суждения, злоупотреблять цифрами, цитатами;

- затягивать время выступления.

Самое высшее проявление речевого мастерства педагога – *контакт с аудиторией*. Если педагога как оратора не слушают, то все его усилия пропадают даром. Контакт выражает общность психического состояния оратора и аудитории, взаимопонимание между выступающим и слушающими. Совместную мыслительную деятельность оратора и аудитории исследователи назы-

вают интеллектуальным сопереживанием. Слово принадлежит наполовину тому, кто говорит и наполовину тому, кто слушает. Для возникновения контакта важным являются: эмоциональное переживание, то есть оратор и аудитория испытывают изначально сходные чувства; отношение говорящего к предмету речи, его заинтересованность, убежденность, которые передаются слушателям.

Психологи утверждают, что необходимым условием контакта между аудиторией и оратором является уважительное отношение оратора к слушателям, признание в них партнеров, товарищей по общению. Тишина может быть вежливая – молчат, потому что не хотят мешать. И может быть настоящая – молчат, потому что боятся пропустить хотя бы слово. Поэтому тишина еще не показатель контакта. Главные показатели взаимопонимания между говорящими и слушающими – положительная реакция на слова выступающего (их поза, сосредоточенный взгляд, кивки головой). О наличии или отсутствии контакта говорит поведение оратора (уверенное или сбивчивое), частота обращения к аудитории, реакция на ее поведение.

Контакт – величина неустойчивая, он может быть полным или частичным, изменяться в процессе выступления. Серьезную регулятивную функцию выполняет «контакт глаз». Взглядом, направленным на собеседника, привлекают к себе и предмету разговора, демонстрируют расположенность или отчуждение, выражают иронию, недоумение, осуждение, оповещают собеседника о предоставлении ему слова, поддерживают психологический контакт. Блуждающий, бегающий, ускользящий, тяжелый взгляд настораживает, раздражает, отталкивает.

На установление контакта между преподавателем и аудиторией влияют: актуальность обсуждаемого вопроса; новизна в освещении вопроса; интересное содержание выступления. При публичном выступлении для усиления контакта с аудиторией используют *правило трех плюсов*: шутку, улыбку, комплимент; просьбу; апелляцию к чувствам слушателей. Правило трех плюсов направлено на создание первого впечатления. Оно строится на законах восприятия, поэтому вначале нужно соблюсти правило 15 секунд, во время которых происходит осознанное двустороннее восприятие партнеров по общению: лектор присматривается к аудитории, пытается понять ее настроение, а слушатели изучают преподавателя. Дальше расположение к себе аудитории происходит с помощью улыбки, комплимента.

Шутка позволяет нивелировать действие негативных установок в отношении преподавателя и располагает к активному восприятию информации.

Шутка, анекдот, эпиграмма при оправданной развлекательности должны быть уместными, естественными, поясняющими излагаемый материал, должны снимать психологическую усталость, разряжать обстановку. Улыбка выражает положительное отношение и делает человека более привлекательным. Главное правило улыбки: «Улыбаться кому-то, а не для кого-то». Комплимент, как преувеличение положительных свойств и качеств человека, является приемом авансированного доверия и расположения к студенту, открывает его на доверительное общение. Увеличение значимости собеседника достигается с помощью использования его имени, употребления речевого этикета просьбы, благодарности, признательности, обращения к собеседнику за советом.

Апелляция к чувствам слушателей как обоснованное обращение осуществляется при соблюдении ряда советов: для стимулирования чувств подходят неявные обращения «каждому здравомыслящему человеку, профессионалу ясно, что...». Мотивировка должна соответствовать обстановке и быть рассчитана на конкретных слушателей; динамика развития мотивировки осуществляется за счет использования конкретных примеров, в общении с аудиторией следует избегать пафосных призывов и деклараций.

Центральным моментом является композиционно-логическое оформление публичного выступления, мотивированное содержанием и замыслом расположения всех частей выступления. В теории ораторского искусства композиция – построение выступления, соотношение его отдельных частей и отношение каждой части ко всему выступлению как к единому целому. Организация материала речи зависит от замысла оратора. В композиции речи выделяют три структурные единицы: начало речи, содержание выступления, окончание выступления. Приступая к работе над композицией речи, необходимо прежде всего определить порядок речи. План является основой композиции, он помогает следить за ходом мысли. В рабочем плане есть ценность для самого оратора, т. к. внутри него есть законченные и незаконченные предложения и словосочетания. На основе рабочего плана составляется основной, который оглашается оратором.

Начало речи – это вступление, выполняющее роль психологической подготовки аудитории к восприятию информации. Лектору необходимо настроить аудиторию на восприятие как личности оратора, так и учебной информации с помощью так называемых зацепляющих крючков (интрига, цитата, то, что вызывает интерес, втягивает в активную умственную деятельность, первые слова должны зацепить внимание слушателей). Во вступлении также со-

общается тема как простая констатация: «Сегодня мы рассмотрим, разберем, будем изучать... тему».

В содержании выступления формулируется основная мысль, базирующаяся на принципе системно-деятельностного подхода и теории аргументации. Задача преподавателя – вести мысль дедуктивным (от общего к частному) или индуктивным методом (от частного к общему), применяя также метод аналогии, опираясь на активность слушателей при восприятии учебной информации. Достичь положительного результата помогает закон «фактора края», или «первого и последнего места», ведь лучше запоминается то, что лежит в начале или в конце последовательности событий. Поэтому если слушатели нейтральны или не заинтересованы, то важная информация дается в начале главной части, если заинтересованы, то в конце выступления.

Заключительная часть имеет несколько этапов: краткое повторение основных положений; подведение итогов сказанному; закрепление и усиление впечатления, произведенного речью; постановка перед аудиторией определенных задач. Завершение работы предполагает краткость, лаконичность, эмоциональность, прощание с аудиторией.

Талантливый лектор И. Андроников советовал выступающим перед аудиторией: «Зная заранее, о чем ты хочешь сказать, надо говорить свободно... не пытаться произнести текст, написанный и заученный дома. Если же не облекать мысль в живую форму, рождающуюся тут же, в процессе речи, контакта с аудиторией не будет. Весь посыл выступающего будет обращен не вперед, к аудитории, а назад, к шпаргалке. И все его усилия направлены на то, чтобы произвести заранее заготовленный текст. Но при этом работает не мысль, а память. Фразы производят письменные обороты, интонации становятся однообразными, речь – похожей на диктовку» [13, с. 261–262].

Коммуникативный этап выступления обеспечивает полноту и эффективность контакта лектора с аудиторией, реализуется тремя принципами: ведением, согласованием, инкорпорацией. *Ведение* в широком смысле обозначает инициативу в общении, а в узком – подведение партнера к нужному выводу и осуществляется путем настраивания на партнера и инициативности при ведении беседы. Настраивание проявляется в согласовании проявлений лектора и аудитории, лектор не скрывает свои цели и объясняет, зачем он это делает. Инициатива выражается в том, что он первым начинает и заканчивает контакт; предупреждает реакции партнера, меняет дистанцию в процессе общения, инициирует новые плоскости взаимодействия, т. е. в ходе беседы поднимает новые вопросы; дает сигналы, вынуждающие аудиторию подстраиваться.

Эффективность ведения определяется поведенческими реакциями студенческой аудитории: студенты непроизвольно начинают копировать позы, жесты, особенности речи преподавателя; вовлечение в контакт происходит, когда студенты начинают задавать вопросы по существу или предлагать преподавателю совместные действия.

Согласование – приспособление своего поведения к поведению партнера для стимулирования «Мы-подхода», который выводит слушателей из состояния настороженности при появлении лектора и способствует дальнейшему восприятию информации. Согласование осуществляется тремя способами: копированием, конгруэнцией и подчеркиванием своей общности с собеседником. Копирование осуществляется путем буквального или принципиального копирования, которое заключается в ответе лектора на проявление аудитории таким же проявлением; копирование не должно создавать у слушателей впечатления, что их передразнивают. Лектору нужно быть осторожным с эмоциями собеседников, поскольку часто в аудитории, особенно новой для лектора, могут быть студенты с защитным, агрессивным, доминирующим поведением.

Согласование достигает позитивного результата при учете преподавателем систематизирующих свойств темперамента: сензитивности, темпа реакции, реактивности, активности, пластичности, экстравертированности или интровертированности студенческой аудитории.

Конгруэнция (совпадение) достигается за счет переживания сопринадлежности, эмпатии, идентификации. Лектору важно: установить эмоциональный контакт на основе сходства эмоциональных реакций и чувств к одному и тому же предмету преподавателя и аудитории; главное – оживить и разнообразить свой поведенческий репертуар; вести обсуждение проблемы с позиций друг друга по формуле «ты – человек, я тоже».

Инкорпорация заключается в использовании максимальных раздражителей и данных прошлого опыта для обеспечения полноты контакта. Она выражает степень находчивости лектора при контакте с аудиторией. Инкорпорируются социально-психологические образования партнеров по коммуникации, выраженные в установках, ценностных ориентациях, настроениях; объектах окружающей обстановки; в различных отвлекающих обстоятельствах.

Информационное воздействие преподавателя усиливается при соблюдении им ряда рекомендаций, касающихся действий во время публичного выступления.

- При контакте с аудиторией следует опираться на так называемое пре-вентивное отношение, которое предполагает, что лектор видит окружающих слушателей как партнеров, соратников, опирается на положительные качества студентов.

- Демонстрация отношения к партнерам по общению выражается в правильном слушании, когда преподаватель отвечает на каждый поставленный вопрос, подталкивает собеседников к диалогу.

- Рекомендуется открытое выражение заинтересованности аудиторией, которое проявляется в заинтересованном взгляде; в уместных вопросах к студентам по поводу их дел, забот, интересов; в использовании имен студентов.

- Вместо критики необходимо позитивно мотивировать действия и поведение аудитории в отношении восприятия информации или личности преподавателя.

- На ошибки следует указывать косвенно, поддерживать самооценку отдельных студентов и адекватную оценку действий педагога со стороны студентов. Лектору должна быть свойственна увлеченная непосредственность.

- Важно учитывать возможности, психофизиологические особенности студентов, в частности объективные проявления: мотивационные, учитывающие роль учебного предмета в будущей профессиональной деятельности студентов; эмоциональные, связанные с реакцией студентов на предлагаемую информацию или действия педагога, когда реакция может означать обратное предполагаемому эффекту со стороны лектора; интеллектуальные, позволяющие проследить процесс усвоения и принятия информации по тому, какие вопросы и в каком порядке слушатели задают выступающему, какие критерии оценок используют при аргументации.

Контрольные вопросы

1. Вспомните самую неудавшуюся в вашей практике лекцию. Объясните, в чем причины провала?
2. Какие коммуникативные техники вы используете, когда видите, что студенты не слушают вас?
3. От каких факторов зависит сила внушающего воздействия преподавателя?
4. Каких правил нужно придерживаться, чтобы грамотно вести спор?
5. Перечислите психологические средства позитивного контакта с аудиторией?
6. Какие приемы общения следует использовать в общении с молодежной аудиторией?

7. В чем сложность общения с аудиторией, имеющей высокий уровень профессиональной подготовки?

8. Какие психологические уловки допустимы в споре?

9. В чем, на ваш взгляд, заключается искусство публичной речи?

Задания и упражнения

Задание 1. Внимательно прочитайте отрывок речи Роберта М. Хетчинса «Что такое университет?».

Университет – это община ученых. Это не детский сад, не клуб, не реформаторий; это не политическая партия и не агентство по пропаганде. Университет – община ученых.

Ученые, составляющие эту общину, были избраны своими предшественниками, потому что оказались наиболее подходящими для преподавания той или иной отрасли знания. Лучший университет тот, в котором наибольшая часть ученых являются самыми компетентными в выбранных ими отраслях науки.

До известной степени возможности университета привлекать наилучших ученых ограничиваются тем вознаграждением, которое он в состоянии предложить. В известной мере они зависят от условий библиотек и лабораторий, которые он может предоставить. Но известно, что великие ученые жертвовали материальными и другими благами ради одного, совершенно неотъемлемого для их призвания – свободы.

Без свободы исследования, свободы суждений и свободы преподавания университет не может существовать. Без этих свобод университет становится политической партией или агентством по пропаганде. Он перестает быть университетом.

Ответьте на следующие вопросы:

1. В чем достоинства этой речи?

2. Какая ключевая мысль в речи? Легко ли вам было сформулировать эту мысль?

3. Какие аргументы в пользу тезиса «университет – это свобода мысли» вы добавили бы?

4. Перескажите текст.

Задание 2. Внимательно прочитайте следующий текст

Об искренности

«Длительное и полное счастье в любви возможно лишь в прозрачной атмосфере совершенной искренности. Раньше достижения такой искренности любовь остается лишь испытанием. Живешь в ожидании, и поцелуи и слова имеют лишь временный характер. Необходимо, чтобы искренность стала естественной и необходимой, чтобы оба сознания были почти одинаковы, одного объема, одного качества и чтобы любовь, объединяющая их, была глубока. Поэтому жизнь большинства людей проходит без того, чтобы они встретили душу, с которой могли быть искренними.

Но невозможно быть искренним с другим, не научившись быть искренним с самим собой. Эта искренность есть не что иное, как сознание и анализ, ставшие почти инстинктивными мотивами всех движений жизни.

Когда вы достигли искренности по отношению к самому себе, еще не следует, что мы должны ею делиться с первым встречным. Человек самый искренний вправе скрывать от других людей большую часть своих ощущений и мыслей. Если вы не уверены в том, что сказанная вами правда будет понята, то молчите. Отразившись в других людях, эта правда покажется совсем не тем, чем она была в вас, и, приняв в их глазах вид лжи, она причинит им такое же зло, как настоящая ложь. Что бы ни говорили абсолютные моралисты, когда находишься среди людей различного с вами сознания, всякая правда, чтобы произвести впечатление правды, нуждается в умелом приспособлении. Сам Христос обязан был приспособлять большинство истин, которые он открывал своим ученикам. Если бы Он обращался к Сенеке или Платону, вместо того чтобы говорить с галилейскими рыбаками, Он, вероятно, сказал бы им нечто отличное от того, что говорил.

Царство искренности начинается лишь там, когда это приспособление не нужно. Тогда мы входим в привилегированную область доверия и любви. Это – очаровательное побережье, где ходишь нагим и купаешься вместе с другими в лучах благодетельного солнца. До этого часа мы жили с опаской как виновные. Мы еще не знали, что каждый человек имеет право быть таким, какой он есть, что в его мысли и сердце, равно как и в его теле, нет ни одной части, которой следовало бы стыдиться. Мы больше не одиноки среди тайн нашего сознания. И самые жалкие, открываемые в них скрытые места не только не повергают нас в печаль, как прежде, но заставляют еще больше любить твердый и мягкий свет, направляемый на них двумя соединенными руками».

М. Метерлинк. Разум цветов

Сформулируйте ответы на следующие вопросы:

1. Трудно ли вам было пересказывать этот текст? Если, да, то с чем это связано?
2. Есть ли в тексте элементы художественного воздействия?
3. Какая ключевая мысль в этом тексте?
4. Что можно возразить писателю?

Задание 3. Постройте речь на основе заметки А.П. Чехова «Хорошая новость». Расположите материал так, чтобы он превратился в ораторскую речь на тему «Речевое мастерство». Речь не может звучать свыше 5 минут.

В Московском университете с конца прошлого года преподается студентам декламация, то есть искусство говорить красиво и выразительно. Нельзя не порадоваться этому нововведению. Мы, русские люди, любим поговорить и послушать, но ораторское искусство у нас в совершенном загоне. В земских и дворянских собраниях, ученых заседаниях, на парадных обедах и ужинах мы застенчиво молчим или же говорим вяло, беззвучно, тускло, «уткнув бороды», не зная куда девать руки; нам говорят слово, а мы в ответ – десять, потому что не умеем говорить коротко и не знакомы с той грацией речи, когда при наименьшей затрате достигается известный эффект – *non multum sed multa*.

Рассказывают про почтенного В.В. Стасова, который несколько лет назад в Клубе художников, желая прочесть лекцию, минут пять изображал из себя молчаливую, смущенную статую; постоял на эстраде, помялся да с тем и ушел, не сказав ни одного слова. А сколько анекдотов можно было бы рассказать про адвокатов, вызывающих своим косноязычием смех даже у подсудимого, про жрецов науки, которые «изводили своих слушателей и в конце концов возбуждали к науке полное отвращение. Мы люди бесстрастные, скучные; в наших жилах давно уже запеклась кровь от скуки. Мы не гоняемся за наслаждениями и не ищем их, и нас поэтому несколько не тревожит, что мы, равнодушные к ораторскому искусству, лишаем себя одного из высших и благороднейших наслаждений, доступных человеку. Но если не хочется наслаждаться, то по крайней мере не мешало бы вспомнить, что во все времена богатство языка и ораторское искусство шли рядом. И в древности, и в новейшее время ораторство было одним из сильнейших рычагов культуры. Немыслимо, чтобы проповедник новой религии не был в то же время и увлекательным оратором. Все лучшие государственные люди в эпоху процветания государств, лучшие философы, поэты, реформаторы были в то же время и

лучшими ораторами. «Цветами» красноречия был усыпан путь ко всякой карьере, и искусство говорить считалось обязательным. Быть может, и мы когда-нибудь дождемся, что наши юристы, профессора и вообще должностные лица, обязанные по службе говорить не только учено, но и вразумительно и красиво, не станут оправдываться тем, что они «не умеют» говорить. В сущности, для интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать, и в деле образования и воспитания – обучение красноречию следовало бы считать неизбежным.

А.П. Чехов. Хорошая новость

Сформулируйте ответы на следующие вопросы:

- Почему искусство красноречия необходимо не только тем, о ком говорит А.П. Чехов, но и вам лично?
- Что можно было бы добавить к авторской аргументации исходя из вашей повседневной деятельности?

Задание 4. Самооценка коммуникативной компетентности педагога (В.В. Соколова). Отвечая на вопросы, выберите один из предлагаемых вариантов ответа: да, иногда, нет.

1. Вы меняете задания к упражнениям, задачам, предлагаемым авторами учебников, давая их в своих формулировках?
2. Вы считаете необходимым прогнозировать процесс общения на занятии, планировать его организацию?
3. Владете ли вы приемами поддержания своего эмоционального равновесия?
4. Вы по-разному настраиваетесь на занятия разных дисциплин?
5. Готовясь к занятию по теме, которая уже неоднократно вами объяснялась, вы находите в ней нечто новое?
6. Вы владеете индивидуальным стилем общения?
7. Для вас бесспорно, что недоброжелательный и необъективный человек профессионально не пригоден к педагогической деятельности?
8. Вы считаете, что дружеские отношения с учащимися являются основой успешности вашей педагогической деятельности?
9. Вы разнообразите форму обращения с учащимися?
10. Вы иногда вспоминаете, глядя на учащихся, свои переживания, которые были у вас в их возрасте?

11. Вы меняете стиль общения в зависимости от осуществления разных направлений вашей деятельности?

12. Обдумывая объяснение нового материала, вы ищете такую речевую форму, которая позволила бы не только услышать вас, но и увидеть то, о чем вы рассказываете?

13. Вы владеете системой риторических приемов и пользуетесь ими при организации общения?

14. Вы стараетесь не переступить дистанцию в отношениях с учащимися, так как считаете, что ваша задача вести их за собой?

15. Вы убеждены, что профессионализм педагога состоит не только в безупречном владении предметом?

16. Вам известны вербальные способы поддержания и стимулирования внимания учащихся на занятии?

Оценка ответов: за каждое да – 2 очка, за иногда – 1 очко, за нет – 0 очков. Суммируйте свои очки.

Результаты: 32–27 баллов. У вас есть собственное видение учебных задач, понимания их отличия от задач, предлагаемых учащимся реальной жизнью. Вы признаете за своими воспитанниками право на самостоятельный поиск в рамках предлагаемых вами направлений. Ваша коммуникативная культура – залог ваших будущих профессиональных успехов. Вам следует помнить то, что от ваших профессиональных поисков зависят познавательная активность и интеллектуальный рост ваших учеников. Полезно проанализировать: всегда ли вы достаточно дипломатичны, всегда ли ваши слова отмечены тактом и деликатностью, не оказываетесь ли вы пленником собственного красноречия?

26–20 баллов. Ваши отношения с учащимися ровны и стабильны. Вы спокойно реагируете на отзывы о вашей работе, способны критично относиться к своей деятельности, не делаете трагедии из неизбежных неудач и ошибок. Реализуемая вами модель субъект-субъектных отношений не всегда дается вам легко, однако ваша готовность слушать и понимать других, умение понять свои чувства способны снять многие сложности.

19 и менее баллов. Ваше эмоциональное самочувствие не всегда вас удовлетворяет. Вас угнетает необходимость переключать внимание, напрягать память, держать себя в руках, вы устаете от постоянных контактов. У вас не хватает времени на подготовку к занятиям, некогда подумать об осмыслении формы предъявления материала, оказании эмоциональной поддержки. Коммуникативное поведение учеников вызывает у вас беспокойство и чувст-

во беспомощности. Вам следует позаботиться о совершенствовании вашей профессионально-коммуникативной компетентности.

Задание 5. Познакомьтесь с характеристиками индивидуальных речевых типов, предложенными С.Ф. Ивановой. К какому типу Вы могли бы себя отнести? Определите, что вам необходимо для совершенствования речевых способностей.

Рационально-логический тип. К этой группе относятся люди, эмоциональная сфера которых часто остается скрытой от постороннего взгляда, хотя их сдержанность вовсе не означает отсутствия эмоциональности. Они больше склонны к анализу явлений, к рассуждениям и строгой аргументированности своих и чужих поступков. Их подготовка к любому высказыванию отличается последовательным подбором и строгой систематизацией материалов, обдумыванием и разработкой подробного плана. Этот выношенный план как бы «сидит у них внутри», и, как правило, ораторы такого типа во время выступления не пользуются им. Их заботит другое: как свою речь сделать более яркой, эмоциональной и какие подобрать примеры, иллюстрирующие и аргументирующие основную мысль, чтобы заинтересовать аудиторию. Чаще всего «логиками» бывают люди сангвинического темперамента (сангвиник – человек с заметной психической активностью, быстро отзывающийся на окружающие события, стремящийся к частой смене впечатлений, сравнительно легко переживающий неудачи и неприятности, живой, подвижный, с выразительной мимикой и движениями).

Эмоционально-интуитивный тип. Люди этого типа говорят страстно, увлеченно, пересыпая свою речь остротами и каламбурами, но не всегда могут следить за четкой логической последовательностью речи и «свести концы с концами». Ораторы этого типа, если не запасутся строгим планом, учитывающим жесткие временные рамки, могут «занестись», потерять мысль и в результате свести на нет эффект своей блистательной речи – остается впечатление эмоциональной болтовни. План своих выступлений пишут не всегда, считая, что он их сковывает. Наблюдается совпадение эмоционального типа оратора с холерическим темпераментом (холерик – человек очень энергичный, способный отдаваться делу с особой страстностью, быстрый и норовистый, склонный к бурным эмоциональным вспышкам и резким сменам настроения, со стремительными движениями).

Философский тип. Люди, относящиеся к этой группе, труднее всего поддаются описанию, так как бывают более или менее эмоциональны, более или

менее склонны к анализу; иногда бывают очень организованны в своей работе, а иногда без всякой видимой организации раскапывают какой-нибудь один вопрос, добираются до корня, и вдруг, как лучом света, озаряют все найденной идеей. Всех их объединяет, несмотря на частные индивидуальные различия, одна общая черта – стремление к исследованию, глубокому осмыслению явлений прямо на глазах у слушателей, желание и умение вовлечь в этот процесс аудиторию. И все же следует подчеркнуть, что в речи индивидуальность «философов» наименее резко выражена, так как в людях этого типа с разной мерой преобладания проявляется и способность к анализу, и внутренняя эмоциональность, и даже лиризм. Чаще всего эту группу составляют люди флегматичного темперамента (флегматик – человек невозмутимый, с устойчивыми стремлениями и настроением, с постоянством и глубиной чувств, с равномерностью действий и речи, со слабым внешним выражением душевных состояний).

Лирический, или художественно-образный тип. Натуры художественные мыслят более образами, чем логическими категориями, хотя это вовсе не означает, что логика в их рассуждениях отсутствует. Глубокая эмоциональность, своеобразный лиризм, внутреннее волнение, острая впечатлительность, проникновенность – вот черты, характерные для людей этого типа, хотя в частных проявлениях ораторы этого рода могут довольно отличаться друг от друга. Чаще всего этот тип имеет в своей основе характер меланхолический, утонченный меланхолик – человек впечатлительный, с глубокими переживаниями, легко ранимый, но внешне слабо реагирующий на окружающее, со сдержанными движениями и приглушенностью речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учитывая быстрые темпы обновления информации, 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.

Возможности современной культуры открывают перед педагогом перспективу широкого использования в своей деятельности всего богатства коммуникативных средств и информационно-коммуникативных технологий. 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 культуры и речевого мастерства преподавателя, диалогической направленности педагогического пространства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александров Д.Н. Самоучитель красноречия. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003.
2. Анцупов А.Я., Шипилов О.И. Конфликтология: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 1999.
3. Аухадеева Л.А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008.
4. Бадмаев Б.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
5. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004.
6. Белухин Д.А. Педагогическая этика: желаемое и действительное // Анализ сущности и содержания общепринятых понятий педагогической этики. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.
7. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / пер. с англ. СПб.: Лениздат, 1992.
8. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
9. Бусыгина А.Л. Профессор – профессия. Самара: Изд-во СамГПУ, 1999.
10. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. СПб.: Речь, 2008.
11. Васильев Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. СПб.: Речь, 2007.
12. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Деловая риторика: учебное пособие для вузов. Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2002.
13. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика и культура речи. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. Сер. «Высшее образование».
14. Вишнякова Н.Ф. Конфликт – это творчество?: Тренинговый практикум по конфликтологии. Минск, 1996.
15. Деятельность преподавателя вуза: основы профессионализма: учебное пособие / рук. авт. коллектива Т.И. Руднева. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2009.

16. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации преподавателя вуза: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03, 19.00.07. М., 2005.
17. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя. М.: Сентябрь, 2002.
18. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2008.
19. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2005.
20. Каган М.С., Соколов Е.Г. Диалоги. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006.
21. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1978.
22. Ключевский В.О. Сочинения: в 9 т. Т. VII. Специальные курсы / под ред. В.Л. Янина. М.: Мысль, 1989.
23. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие / под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
24. Кузнецов И.Н. Практикум по риторике: учебно-справочное пособие. Минск: Современное слово, 2004.
25. Куприянов Р.В. Межличностные конфликты в диаде преподаватель–студент: монография. Казань, 2011.
26. Лосев А.Ф. Дневники. Письма. Проза. М.: Просвещение, 1997.
27. Лотман Ю.М. Воспитание души. Воспоминания. Беседы. Интервью. СПб.: Искусство-СПБ, 2005.
28. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Личность и стиль деятельности преподавателя глазами студентов. URL: http://education.recom.ru/6_2004/37.html.
29. Максимова Г.П. Коммуникативная культура преподавателя вуза и ее развитие в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2000.
30. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс; Минск: ТетраСистемс, 2004. Сер. «Высшее образование».
31. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие. М.: Просвещение, 2006.
32. Мурашов А.А. Культура речи учителя. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
33. Мурашов А.А. Педагогическая риторика. М.: Педагогическое общество России, 2001.

34. Мурашов А.А. Риторика. Хрестоматия – практикум. М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
35. Настольная книга преподавателя / авт.-сост. И.Н. Кузнецов. Минск: «Современное слово», 2005.
36. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
37. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр., доп. / под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. М.: Флинта; Наука, 1998. 312 с.
38. Развитие профессионализма преподавателя высшей школы: учебно-методическое пособие. Изд. 2, стер. / под науч. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2009.
39. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М.: ВЛАДОС, 1998.
40. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991.
41. Секреты ораторского мастерства / пер. с англ. Е.А. Бакушева. Минск: ООО «Попури», 2003.
42. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учебное пособие. 3-е изд. М.: Психотерапия, 2006.
43. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993.
44. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2008.
45. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М.: Просвещение, 1995.
46. Сопер П. Основы искусства речи. Ростов н/Д.: Издательство Феникс, 1995.
47. Стернин И.А. Практическая риторика: учебное пособие. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
48. Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве. М.: Ладомир, 1994.
49. Эллис А., Ландж А. Не давите мне на психику! СПб.: Речь, 1997.

ГЛОССАРИЙ

Ассертивность (от лат. «*assero*» – претендовать) – способ поведения, при котором человек знает, чего он хочет и чего не хочет, и может это четко сформулировать (без страха, неуверенности, напряжения, иронии, сарказма и др. форм нападения на противоположную сторону; не действует в ущерб кому-либо, уважая права других людей; желаемой цели добивается, не манипулируя оппонентами посредством чувства вины или каким-либо иным способом).

Благозвучность голоса – качество профессионального педагогического голоса: чистота его звучания, отсутствие неприятных призвуков (хрипоты, сипения, гнусавости и т. п.).

Выразительность речи – свойство речи, благодаря которому, используя выразительные средства, можно разбудить логическую, эмоциональную, эстетическую область сознания.

Выносливость (неутомляемость) голоса – качество профессионального педагогического голоса, характеризующее его с точки зрения высокой работоспособности голосового аппарата и позволяющее выдерживать длительную речевую нагрузку с сохранением тембральных, динамических и высотных параметров.

Высота голоса – физиологическое свойство речевого голоса, управляемое напряжением голосовых складок (числом смыканий и размыканий в секунду) и частотой импульсов, полученных от головного мозга.

Гибкость (подвижность) голоса – качество профессионального педагогического голоса, его способность по воле говорящего быстро и непринужденно переходить с одной высоты на другую.

Дикция (от лат. «*diktio*» – произнесение речи) – 1) произношение, манера выговаривать слова; 2) разборчивость речи, отчетливость произнесения звуков, слогов и слов.

Интонация (от лат. «*intonare*» – громко произношу) – система изменений высоты, громкости и тембра голоса, организованная при помощи темпа, ритма и пауз и выражающая коммуникативное намерение говорящего, его отношение к себе и адресату, содержанию речи и обстановке, в которой она произносится.

Коммуникативная грамотность – умение вести общение эффективно и бесконфликтно.

Коммуникативная деятельность – сложная многоканальная система взаимодействия и взаимоотношений субъектов педагогического процесса,

включающая взаимовосприятие, живой обмен информацией, выработку единой стратегии общения, принятия решений, преодоления конфликтов.

Коммуникативная культура – совокупность культурных норм, знаний, ценностей, умений и навыков, используемых в процессе коммуникации и способствующих ее эффективности.

Коммуникативная неудача – это отрицательный результат общения, т. е. такое завершение общения, когда его цель оказывается не достигнутой.

Коммуникативное намерение (интенция) обозначает конкретную цель высказывания говорящего: спрашивает ли он, утверждает, призывает, осуждает или одобряет, советует или требует и т. д.

Коммуникативный конфликт – межсубъектное противоречие, возникающее в результате нарушения закономерностей (правил) коммуникативного поведения или развития коммуникативного события.

Коммуникативный потенциал личности – комплексная характеристика личности, определяющая готовность человека к общению, потребность в коммуникативной деятельности, активность и комфортность в ней.

Коммуникативное равновесие – отведение собеседнику в процессе общения роли не ниже той, которая обусловлена его социальной ролью и представлением о его собственном достоинстве.

Конгруэнтность говорящего – состояние, в котором слова человека соответствуют его действиям, невербальные сигналы и вербальные утверждения соответствуют друг другу.

Культура речи – 1) такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач; 2) раздел языкознания, исследующий проблемы нормализации и оптимизации общения.

Лабильность (от лат. «labilas» – умение быстро переключаться с обдумывания одних вопросов на другие, не допуская при этом ошибок в решениях, находить верные решения в цейтноте).

Манипулирование – это воздействие на человека с целью побудить его сделать что-либо неосознанно или вопреки собственному желанию, мнению, первоначальному намерению.

Мимика (от греч. «mimikos» – подражательный) – выразительные движения мышц лица, обнаруживающие психическое состояние человека, главным образом его чувства.

Открытость – способность в высказываниях давать сообщение о себе, о своих личных качествах, критериях, об уровне своего самоуважения и самооценки, о степени своей заинтересованности предметом сообщения, о действительных мотивах своей деятельности и лежащих в ее основе личностных смыслах.

Педагогическая коммуникация – информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса, имеющая педагогическое содержание и педагогический смысл.

Педагогический голос – профессионально сформированный голос, в полной мере обеспечивающий звуковую сторону педагогического общения. Комплексная характеристика педагогического голоса включает такие параметры, как потенциально высокий уровень громкости, разнообразие тембров, благозвучность, полетность, помехоустойчивость, суггестивность, адаптивность, гибкость, устойчивость, выносливость.

Педагогическое взаимодействие – прямое или косвенное воздействие субъектов педагогического процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь.

Педагогическое общение – специальная форма профессионального общения преподавателя и студента в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата и оптимизацию взаимоотношений.

Полетность – способность голоса быть слышимым на большом расстоянии при минимальных затратах сил говорящего.

Правильность речи – соблюдение в речи действующих норм языка: норм произношения, ударения, лексики, стилистики, морфологии, словообразования, синтаксиса.

Речевое воздействие – воздействие на человека при помощи речи с целью убедить его сознательно принять точку зрения оратора, сознательно принять решение о каком-либо действии, передаче информации.

Речевой этикет – система национально-специфических, стереотипных, устойчивых формул общения, принятых обществом для установления контакта собеседников.

Риторика (от греч. «rhetorike») – теория и искусство ораторской речи.

Классическая риторика – наука об общих способах убеждения в вероятном и возможном, основанных на четкой системе логических доказательств, мастерство находить эти способы и пользоваться логикой доказательств.

Современная риторика – теория и методика эффективной (целесообразной, воздействующей, гармонирующей) речи. Эффективность речи опре-

деляется наименьшими потерями в процессе ее передачи от говорящего к слушателю во всех трех типах информации: понятийно-логической, оценочной, эмоциональной. Целесообразность речи – ее соответствие цели говорящего, его речевому намерению. Воздейственность речи – ее способность пробудить ум и чувство, склонить слушателя сперва прислушаться, благосклонно и заинтересованно, а затем заставить принять ту картину мира, которую предложит ему говорящий. Гармонирующая роль речи заключается в необходимости обеспечения наилучшего взаимопонимания между людьми, конструктивного решения возникающих конфликтов.

Суггестивность голоса (от лат. «*suggestio*» – внушение) – способность голоса воздействовать на эмоции и поведение слушателей независимо от смысла произносимых слов.

Тембр голоса (фр. «*timbre*» – колокольчик) – психоакустическая характеристика голоса, обусловленная совокупностью факторов: форматной структурой спектра; степенью выраженности шумовых компонентов, негармонических обертонов; модуляционными процессами, атакой и затуханием голосового сигнала.

Уместность речи – соответствие содержания речи, ее языковых средств целям и условиям общения.

Эмпатическое слушание – передача говорящему чувства эмпатии к нему. Для этого применяются приемы рефлексивного слушания, т. е. уточнение, перефразирование. Эмпатическое слушание отличается от рефлексивного установкой. Цель рефлексивного слушания – осознать как можно точнее сообщение говорящего, значение его идей. Цель эмпатического слушания – уловить эмоциональную окраску этих идей, их значение для другого человека, понять, что означает для собеседника высказанное и какие чувства он испытывает.

Эмпатия (греч. «*empathis*» – взволнованный, возбужденный) – понимание любого чувства – гнева, печали, радости, переживаемого другим человеком, и ответное выражение своего понимания этих чувств.

Этос (греч. «*ethos*» – обычай, нрав, характер) – нравственная характеристика личности говорящего, определяющая характер воздействия на окружающих. Древние греки считали, что речь для аудитории звучит убедительнее, если оратор известен как человек добродетельный, но она еще более действенна, когда нравственный авторитет говорящего завоевывается каждый раз заново в процессе выступления.

Эффективное речевое воздействие – такое, которое позволяет говорящему достичь поставленной цели и сохранить баланс отношений с собеседником (коммуникативное равновесие).

Приложения

Приложение 1

Методика оценки коммуникативных способностей педагога (Н.А. Морева)

Уровень способностей: 1 – низкий, 2 – ниже среднего, 3 – средний, 4 – выше среднего,
5 – высокий, 6 – высший

№	Характеристики вербального и невербального поведения преподавателя						
1	Речь: преподаватель говорит грамотно, убедительно, содержательно; использует яркие, необычные примеры, факты, идеи, опирается на личный опыт студентов						
2	Голос: с помощью голосовых интонаций и модуляций проявляет эмпатию, искренность, оптимизм, доверие к студенту						
3	Выразительные движения: преподаватель использует помогающее поведение, широкий спектр поз, жестов, мимических реакций для проявления доброжелательного отношения ко всем обучаемым и облегчения усвоения ими учебного материала						
4	Движения в пространстве аудитории: в течение учебного занятия педагог передвигается по аудитории, оказывается перед студентами, стоит или сидит рядом со студентом						
5	Эмоции: проявление личного энтузиазма и положительных эмоций помогают преподавателю “заражать” аудиторию, вовлекать студентов в общий процесс творчества, стимулировать их интерес к познанию нового						
6	Воздействия: педагог изобретательно использует вербальные и невербальные средства воздействия на основные системы переработки информации (оптическую, акустическую, кинестическую)						
7	Наблюдательность: преподаватель постоянно видит и слышит каждого студента, замечает и грамотно реагирует на малейшие изменения в его внешнем облике и внутреннем состоянии						
8	Форма поведения: преподаватель гармонично сочетает вербальную и невербальную формы поведения, стараясь ограничить вербальную, чтобы студенты могли больше говорить сами, высказывать свои мысли, идеи						

9	<p>Виды взаимодействия: педагог использует разные приемы взаимодействия на учебном занятии: а) преподаватель-группа: педагог объясняет материал всей группе, задает вопросы, отвечает на вопросы студентов; б) преподаватель-студент: педагог объясняет что-либо конкретному студенту, спрашивает его, отвечает на его вопросы; в) студент-студент: преподаватель просит одного студента объяснить другому или организует кооперативную работу студентов; г) преподаватель – студенты: студенты работают самостоятельно, а педагог чутко наблюдает за ними.</p>								
10	<p>Преподаватель организует короткие паузы и перерывы в работе студентов</p>								

Обработка материалов: по окончании учебного занятия оценивающий ставит суммарный балл, определяющий уровень развития каждой характеристики коммуникативных способностей преподавателя. Выявляется, какие характеристики доминируют, какие депривируются, какие требуют поддержки, какие коррекции и т. д.

**Аспектный анализ коммуникативной культуры преподавателя
на учебном занятии (Н.А. Морева)**

1. Речевая культура преподавателя

Инструкция: Следует выбрать, какая из перечисленных характеристик наиболее полно отражает речевую культуру преподавателя на наблюдаемом занятии.

Соответствие литературным нормам языка:

А – соответствуют нормам без стилистических и структурных дефектов;

Б – с некоторыми стилистическими и структурными дефектами;

В – со значительными стилистическими и структурными дефектами.

Сложность речевого общения:

А – оптимальная (адекватная решаемым задачам) речь;

Б – несколько усложненная (упрощенная) речь, неоправданное наукообразие или упрощение терминов;

В – чрезмерно усложненная (упрощенная) речь.

Дикция:

А – без дефектов;

Б – с некоторыми незначительными дефектами;

В – со значительными дефектами.

Интонационное разнообразие:

А – достаточное (оптимизирует восприятие);

Б – чрезмерное (речь интонационно перенасыщена);

В – практически отсутствует (ровная, монотонная речь).

***2. Коммуникативная деятельность преподавателя при проведении
опроса студентов***

Выражение лица:

А – поддерживающее, подбадривающее, стимулирующее, понимающее;

Б – нейтральное, закрытое, непроницаемое;

В – безразличное, пренебрежительное.

Настрой при проведении опроса:

А – положительный, доброжелательный;

Б – нейтральный, недостаточно доброжелательный;

В – негативный, недоброжелательный.

Как слушает студента:

А – внимательно;

Б – недостаточно внимательно;

В – невнимательно.

Характер реплик и высказываний по ходу ответа студента:

А – стимулирующие, уточняющие, напоминающие, поддерживающие, выражающие симпатию, озабоченность;

Б – прямые, жесткие, требующие продолжить ответ, уточнить, вспомнить, повторить, выражающие безразличие, равнодушие;

В – неопределенные, непонятные для учащегося, нередко дезорганизующие его, выражающие неприязнь, недовольство, порицание.

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	<i>Привлечение внимания:</i> ученику требуется особое внимание, он привлекает внимание демонстративным и часто неприемлемым поведением	Раздражение, чувство негодования	Хочется сделать замечание, прочитать «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	<i>Власть:</i> ученику необходимо доминировать, он не выдерживает или избегает ситуации подчинения (в том числе и принятым правилам), его установка: «Ты мне ничего не сделаешь»	Гнев, ярость, иногда страх	Хочется немедленно прекратить выходку, причем у педагога «руки сжимаются в кулаки», хочется встряхнуть, «придушить», «дать по шее», «отшлепать»	Если педагог оказался спровоцированным и начал скандал, властолюбец оживляется и усиливает плохое поведение, демонстрируя «невиданную храбрость», особенно если есть зрители
3	<i>Мсть:</i> 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	<i>Избегание неудачи:</i> 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 адлерианской школе психологии ученик А. Адлера Рудольф Дрейкус предложил феноменологическую по своей сути методику диагностики мотивов плохого поведения учеников

Диагностические методики, выявляющие личные и профессиональные деформации преподавателя

Методика измерения профессиональных деформаций (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова)

Уважаемые коллеги! Внимательно прочитайте каждый вопрос и определите отношение к нему одним из утверждений: а) нет, это неверно; б) пожалуйста, это верно; в) скорее всего, верно; г) совершенно верно. Отметьте свой ответ в бланке соответствующей буквой в месте, отведенном для ответа.

1. Хронически не успевающие по моему предмету учащиеся вызывают у меня чувство досады, переходящее порой в негодование.

2. Думаю, что уровень моих способностей и другие качества выше, чем у многих моих коллег.

3. Я всегда нахожусь в центре внимания своих коллег.

4. Успех в любой деятельности зависит от наличия четкого ее алгоритма.

5. Мне кажется, что педагогическая практика в последние годы отягощена новыми теориями (принципами, концепциями), практически ничего не меняющими в обучении и воспитании.

6. Я считаю, что требовательность педагога – это один из главных гарантов его успеха.

7. Я согласен с утверждением: «Педагогика для меня – не просто профессия, а дело всей моей жизни. Весь опыт, знания я отдам ученикам».

8. Я считаю, что учебные предметы можно подразделять на основные и второстепенные.

9. Я вмешиваюсь в поведение людей (в магазине, транспорте), если замечаю какие-либо «ненормальные» его формы.

10. Я считаю, что чем меньше разница в возрасте педагога и студента, тем они лучше понимают друг друга.

11. Мне кажется, что такая форма передачи информации, как указания, приказ, действуют намного эффективнее, чем другие.

12. Мне свойственно естественное чувство брезгливости, которое я испытываю при общении с людьми неопрятными, небрежно одетыми, физически непривлекательными.

13. Считаю, что профессия педагога очень напоминает профессию актера, режиссера.

14. Меня раздражают люди, поведение которых остается для меня неприятным.

15. Я прихожу к мнению, что мое истинное предназначение – актерская деятельность.

16. Моя профессия – одна из самых изнурительных и малоперспективных.

17. Мне нетрудно сделать замечание человеку (взрослому, ребенку), если он ведет себя, на мой взгляд, несоответствующим образом.

18. Люди, не желающие следовать моим рекомендациям, распоряжениям, советам, вызывают у меня негативное отношение.

19. Мне кажется, что молодежь за последние годы изменилась не в лучшую сторону.

20. Я согласен, что самое главное в моей работе – это прочные и глубокие знания того предмета, который я преподаю.

21. Я могу быть настолько приветливым с человеком, которого я не люблю, что моего подлинного отношения никто не заметит.

22. Четкие инструкции и умозаключения являются важнейшей составляющей преподавания.

23. Откровенно говоря, мне приходится занижать оценки ученикам только потому, что они по каким-либо причинам неприятны мне.

24. Согласен, когда говорят, что «раньше учились лучше, и учили лучше».

25. Я считаю, что профессионалу необходимо скрывать свои истинные чувства и эмоции.

26. Я стараюсь делиться с молодыми специалистами личным педагогическим опытом негативного характера.

27. Я прихожу к мысли, что ученики – это чуткие и благодарные зрители.

28. У меня возникает чувство досады и раздражения в том случае, если я замечаю, что многие ученики одеты гораздо «дороже» и моднее меня.

29. Владение молодежным сленгом помогает педагогу установить контакт со студентами.

30. Я считаю, что современному педагогу необходимо совершенствовать знания, прежде всего по своему предмету (курсу, дисциплине).

31. За пределами стен учебного заведения я все равно чувствую себя педагогом.

32. Я согласен с выражением «Педагог – это второй человек после Бога, ибо он непогрешим».

33. Я постоянно контролирую социальное окружение детей (в том числе собственных), так как считаю это залогом успешного воспитания.

34. Я замечаю, что хорошо организованная, аргументированная система наказания действует намного эффективнее других средств.

35. Мне кажется, что 80 % времени, отведенного на занятие, я говорю сам.

36. Я согласен с мнением, что педагог – центральная фигура образовательного процесса, так как на нем лежит вся полнота власти и ответственности.

37. Мне кажется, ни одна из профессий не ставит перед человеком столько проблем и затруднений.

38. Я могу так войти в сценическую роль (образ), что забываю о том, что это только игра.

39. Мне кажется, что традиционные методы преподавания более доступны как для педагога, так и для учащихся.

40. Знание психологических теорий мало влияет на качество преподавания моего предмета.

41. Мне приятно, что мои ученики считают меня человеком ироничным, «подковыристым».

42. Я оцениваю свой стиль одежды как современный, модный, молодежный.

Ключ

За каждый ответ выставляется оценка в баллах соответственно: а) – 0; б) – 1; в) – 2; г) – 3.

Номера структурированы в соответствии с видами возможных деструкций.

Бланк ответов

Агрессия	Авторитарность	Демонстративность	Дидактичность	Догматизм	Доминантность	Индивидуализм	Консерватизм	Рольевой экспансионизм	Социальное лицемерие	Поведенный трансфер
1	2	3	4	5	6	7	19	8	9	10
12	11	13	22	30	14	16	24	20	17	29
23	36	15	35	40	18	26	39	31	25	42
28		21			33			37	32	
34		27								
41		38								

Деструкция считается не сформированной, если показатель составляет менее 30 % от максимального балла:

До 5	До 3	До 5	До 3	До 3	До 4	До 3	До 3	До 4	До 4	До 3
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Деструкция имеется, но ярко не выражена, если показатель составляет от 30 до 60 % от максимального балла:

6–13	4–6	6–13	4–6	4–6	5–8	4–6	4–6	5–8	5–8	4–6
------	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Деструкция ярко выражена, если показатель составляет более 60 % от максимального балла:

14–18	7–9	14–18	7–9	7–9	9–12	7–9	7–9	9–12	9–12	7–9
-------	-----	-------	-----	-----	------	-----	-----	------	------	-----

2. Методика измерения эмоционального выгорания (Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова)

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

- Я чувствую себя эмоционально опустошенным.
- К концу рабочего дня я чувствую себя как выжатый лимон.
- Я чувствую себя усталым, когда встаю утром и должен идти на работу.
- Я хорошо понимаю, что чувствуют мои студенты (ученики), коллеги, и использую это в интересах дела.
- Я общаюсь с моими студентами (учениками) чисто формально, без лишних эмоций и стремлюсь свести общение с ними до минимума.
- Я чувствую себя энергичным и эмоционально воодушевленным.
- Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях.
- Я чувствую угнетенность и апатию.
- Я могу позитивно влиять на продуктивность работы моих студентов (учеников).

- В последнее время я стал более черствым, бесчувственным по отношению к тем, с кем работаю.
- Как правило, окружающие люди много требуют от меня или манипулируют мной. Они скорее утомляют, чем радуют меня.
- У меня много планов на будущее, я верю в их осуществление.
- Я испытываю все больше жизненных разочарований.
- Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня раньше.
- Бывает, что действительно безразлично то, что происходит с некоторыми моими студентами и коллегами.
- Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.
- Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества при общении со студентами (учениками) и коллегами.
 - Я легко общаюсь с людьми независимо от их статуса и характера.
 - Я много успеваю сделать.
 - Я чувствую себя на пределе возможностей.
 - Я еще многого смогу достичь в этой жизни.
 - 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

3. Методика «Диагностика эмоционального выгорания личности»

(В.В. Бойко)

Методика позволяет диагностировать ведущие симптомы «эмоционального выгорания» и определить, к какой фазе развития стресса они относятся: «напряжения», «резистенции», «истощения». Опираясь на смысловое содержание и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности, оценить адекватность эмоционального реагирования в конфликтной ситуации, наметить индивидуальные меры.

Инструкция:

Прочитайте суждения и ответьте «да» или «нет». Примите во внимание, что если в формулировках опросника идет речь о партнерах, то имеются в виду субъекты вашей профессиональной деятельности, с которыми вы ежедневно работаете, общаетесь.

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, качественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с партнерами зависит от моего настроения – хорошего или плохого.
6. От меня как профессионала мало зависит благополучие партнеров.
7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2–3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).
9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.
10. Моя работа притупляет эмоции.

11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.

12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.

13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.

14. Работа с людьми приносит все меньше удовлетворения.

15. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.

16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.

17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.

18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.

19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.

20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание партнеру меньше, чем положено.

21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.

22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.

23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.

24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.

25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.

26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами.

27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.

28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все, как надо, не сократят ли и т. п.

29. Если партнер мне не приятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.

30. В общении на работе я придерживаюсь принципа: «не делай людям добра, не получишь зла».

31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.

32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).

33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.

34. Я очень переживаю за свою работу.

35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.

36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе, начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.

37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.

38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.

39. Последнее время меня преследуют неудачи в работе.

40. Некоторые стороны моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.

41. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.

42. Я разделяю деловых партнеров (субъектов деятельности) на «хороших» и «плохих».

43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.

44. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.

45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.

46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнерами автоматически, без души.

47. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.

48. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение физического или психического самочувствия.

49. На работе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.

50. Успехи в работе вдохновляют меня.

51. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется безысходной (или почти безысходной).

52. Я потерял покой из-за работы.

53. На протяжении последнего года были жалобы в мой адрес со стороны партнеров.

54. Мне удается беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.

55. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.

56. Я часто работаю через силу.

57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.

58. В работе с людьми руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.

59. Иногда иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.

60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.

61. Контингент партнеров, с которым я работаю, очень трудный.

62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.

63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.

64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.

65. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мной.

66. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.

67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.

68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.

69. Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.

70. Работая с людьми, я обычно как бы «ставлю экран», защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.

71. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.

72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.

73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.

74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.

75. Моя карьера сложилась удачно.

76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.

77. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.

78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.

79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается в общении с домашними и друзьями.

80. Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.

81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.

82. Почти ко всему, что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство.

83. Работа с людьми плохо повлияла на меня как профессионала: обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.

84. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

Обработка и интерпретация результатов теста:

- определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания»,
- подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из трех фаз формирования «выгорания»,
- находится итоговый показатель синдрома эмоционального «выгорания» – сумма показателей всех 12 симптомов.

Напряжение

1. Переживание психотравмирующих обстоятельств: + 1(2), + 13(3), + 25(2), - 37(3), + 49(10), + 61,(5), - 73(5).
2. Неудовлетворенность собой: - 2(3), + 14(2), + 26(2), - 38(10), - 50(5), + 62(5), + 74(3).
3. «Загнанность в клетку»: + 3(10), + 15(5), + 27(2), + 39(2), + 51(5), + 63(1), - 75(5).
4. Тревога и депрессия: + 4(2), + 16(3), + 28(5), + 40(5), + 52(10), + 64(2), + 76(3).

Резистенция

1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование: + 5(5), - 17(3), + 29(10), + 41(2), + 53(2), + 65(3), + 77(5).
2. Эмоционально-нравственная дезориентация: + 6(10), - 18(3), + 30(3), + 42(5), + 54(2), + 66(2), - 78(5).
3. Расширение сферы экономии эмоции: + 7(2), + 19(10), - 31(2), + 43(5), + 55(3), + 67(3), - 79(5).
4. Редукция профессиональных обязанностей: + 8(5), + 20(5), + 32(2), - 44(2), + 56(3), + 68(3), + 80(10).

Истощение

1. Эмоциональный дефицит: + 9(3), + 21(2), + 33(5), - 45(5), + 57(3), - 69(10), + 81(2).
2. Эмоциональная отстраненность: + 10(2), + 22(3), - 34(2), + 46(3), + 58(5), + 70(5), + 82(10).
3. Личностная отстраненность (деперсонализация): + 11(5), + 23(3), + 35(3), + 47(5), + 59(5), + 72(2), + 83(10).
4. Психосоматические и психовегетативные нарушения: + 12(3), + 24(2), + 36(5), + 48(3), + 60(2), + 72(10), + 84(5).

Предложенная методика дает подробную картину синдрома эмоционального «выгорания». Прежде всего надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

- 9 и менее баллов – не сложившийся симптом,
- 10–15 баллов – складывающийся симптом,
- 16 и более – сложившийся.

Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме эмоционального «выгорания».

Методика позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания». Существенно важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Дальнейший шаг в интерпретации результатов опроса – осмысление показателей фаз развития стресса – напряжение, резистенция и истощение. В каждой из них оценка возможна в пределах от 0 до 120 баллов. Однако сопоставление баллов, полученных для фаз, неправомерно, ибо не свидетельствует об их относительной роли или вкладе в синдром. Дело в том, что измеряемые в них явления существенно разные – реакция на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы. По количественным показателям правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась, какая фаза сформировалась в большей или меньшей степени:

- 36 и менее баллов – фаза не сформировалась;
- 37–60 баллов – фаза в стадии формирования;
- 61 и более баллов – сформировавшаяся фаза.

Учебное издание

Сысоева Елена Юрьевна

**КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

Учебное пособие

Редактор *Л. А. Кузнецова*
Компьютерная верстка, макет *Н. П. Бариновой*

Подписано в печать 05.11.2014. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл.-печ. л. 8,4; уч.-изд. л. 9,0. Гарнитура Times.
Тираж 100 экз. Заказ №. 2557.
Издательство «Самарский университет», 443011, г. Самара, ул. Акад. Павлова, 1.
Тел. 8 (846) 334-54-23.
Отпечатано на УОП СамГУ.

Для заметок