

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МАЙКОПСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ УПРАВЛЕНИЯ
КАФЕДРА ФИЛОСОФИИ, СОЦИОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

**ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:
ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ
ПОДГОТОВКИ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Майкоп - 2015

УДК 378
ББК 74.58
П-24

Печатается по решению научно-технического совета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Майкопский государственный технологический университет».

Рецензенты:

доктор педагогических наук, доцент *Поддубная Т.Н.*
кандидат педагогических наук *Глехурай М.К.*

Составители:

кандидат педагогических наук *Бибалова С.А.*
кандидат педагогических наук *Пафифова Б.К.*

**П-24 Педагогика высшей школы: основы профессионального общения педагога в условиях вузовской подготовки: Учебное пособие. - Майкоп: Изд-во «ИП Кучеренко В.О.», 2015 – 140 с.
ISBN 978-5-906696-40-3**

В учебном пособии рассматриваются некоторые аспекты проблемы профессиональной, в том числе коммуникативной, компетентности современного педагога в вузе. Раскрываются теоретические вопросы феномена общения, психолого-педагогическая сущность и компоненты профессионального общения, в частности, педагогического, излагаются особенности коммуникативных умений педагогов, характеризуются личностные качества, являющиеся необходимым условием эффективных профессиональных отношений педагога высшей школы.

Учебное пособие предназначено для аспирантов, магистрантов, будущих педагогов, а также для тех, кто интересуется вопросами профессионального общения.



**УДК 378
ББК 74.58**

© Бибалова С.А., составление, 2015
© Пафифова Б.К., составление, 2015

Введение

Профессиональная деятельность является одной из ведущих форм социальной деятельности личности, через которую наиболее полно проявляется связь личности и общества. Динамичный характер жизни и профессиональной деятельности в современных условиях требует от специалистов умения быстро вливаться в коллектив, быть готовым в короткий срок адаптироваться к новым условиям, новым людям, новым отношениям. И педагог здесь – не исключение.

На сегодняшний день педагог занимает значимую нишу в социуме, поскольку процессы обучения и воспитания приобрели особое значение в стремительно меняющихся условиях развития информационного общества. Педагогическая деятельность в вузе представляет собой сложный и деликатный процесс, в котором происходит реализация большого разнообразия функций педагога высшей школы. Достижение целостности содержания его деятельности осуществляется через интеграцию учебно-воспитательной, методической и культурно-просветительской работы, а также инновационной и научно-исследовательской деятельности.

Эффективность и успешность деятельности педагога современного вуза обеспечивается его профессиональной компетентностью, самостоятельностью в принятии профессиональных решений и наличием комплекса интеллектуальных, нравственных и эстетических чувств и эмоций. Особое значение в достижении высоких показателей эффективности профессиональной деятельности педагога в вузе имеет его коммуникативная компетентность, способность ценить индивидуальность и неповторимость личности обучающегося.

Коммуникативная компетентность педагога объективно приобретает все большую актуальность благодаря усложнению и постоянному расширению социального опыта, возникновению различных форм презентации информации, возрастающему уровню

запросов социума. Знание основ профессионального общения, овладение ими, можно сравнить лишь с профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Профессионализм педагога проявляется в способности создавать теплые, эмоционально-окрашенные отношения с обучающимися и коллегами, в умении владеть ситуацией, снять напряжение и конфликтность в отношениях с помощью юмора, доброй шутки, умении быть последовательным в своих требованиях, справедливым и относиться ко всем уважительно. Многоаспектность деятельности педагога, раскрытие его творческого потенциала реализуется через эффективное применение основ, норм, правил профессионального общения. Именно поэтому подготовка к профессиональной деятельности будущих педагогов в вузе должна включать в себя формирование системы коммуникативных умений.

Структура представленного учебного пособия содержит два теоретических раздела, тестовые задания для самопроверки, глоссарий и практикум. Предложенный в пособии материал затрагивает проблему профессиональной компетентности педагога высшей школы, рассматривает сущностные характеристики педагогического общения, уделяет внимание формированию его коммуникативных способностей и умений.

Раздел I. Профессиональная компетентность педагога высшей школы

1.1. Проблема профессиональной компетентности преподавателя вуза

Одной из важных проблем современного образования является проблема профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Актуальность данной проблемы возросла в связи модернизацией российского образования, в том числе и высшей профессиональной школы. В процессе реализации требований Болонского процесса, решения задач совершенствования содержания и технологий образования, осуществляется внедрение новых государственных образовательных стандартов высшего образования на основе компетентностного подхода. Реализация парадигмы компетентностного подхода вносит существенные изменения в системе образования, ее обновление.

Сущность компетентностного подхода состоит в том, что он ориентирован не на содержание образования, а на его результат, выраженный в виде компетенций. Затрагивая сферу знаний, современная компетентностная парадигма делает акцент на личностные качества, сознание и деятельность будущего специалиста. Иначе говоря, современное вузовское образование, основанное на компетентностном подходе, предполагает освоение обучающимися основных способов деятельности, развитие у них готовности гибко и мобильно использовать имеющиеся знания, навыки, способности для решения жизненных и профессиональных проблем.

Концептуальные положения компетентностного подхода и его основная цель определены в трудах отечественных ученых В.И. Байденко, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.А. Кальнея, С.Б. Серяковой, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др.

В настоящее время в сфере образования, в том числе и высшего, наряду с общепринятыми понятиями «знания», «умения» и «навыки» достаточно прочно укоренились пришедшие из профессиональной сферы категории «компетенции» и «компетентность». *Компетенции* рассматриваются как результат, который государство хотело бы видеть у выпускников современной школы. В качестве основной цели профессионального обучения будущих специалистов представляется подготовка работников, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, ориентирующихся в профессиональной и смежных областях, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [22].

Формирование у обучающихся компетенций, позволяющих обеспечить в дальнейшем успешную адаптацию и конкурентоспособность в условиях рыночной экономики, актуализирует проблему компетентности вузовских преподавателей. Становится важным соответствие самих преподавателей вуза определенному набору компетенций, позволяющих эффективно выполнять возложенную на них задачу подготовки современных специалистов.

Компетентность преподавателя высшей школы рассматривается как совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, ценностей, а также готовность их использовать для эффективного осуществления деятельности. Это интегральная характеристика специалиста, которая показывает уровень его профессиональной и общей культуры, опыта практической деятельности и профессионального творчества (компетентный педагог). Термин «компетенция» же целесообразнее употреблять при оценке и характеристике компетентности специалиста в какой-либо конкретной области его профессиональной деятельности [31].

Таким образом, компетентность представляет собой, с одной стороны, характеристику личности преподавателя, а с другой стороны, складывается и проявляется в профессиональной деятельности. В связи с этим структурные компоненты

компетентности лучше рассматривать в личностно-деятельностном контексте, то есть наличие у преподавателя мотива, знание и выбор им способов осуществления деятельности, выполнение деятельности с полным пониманием смысла. Отсюда в **структуре компетентности** преподавателя можно выделить следующие компоненты:

1) *мотивационный компонент* - положительная мотивация к проявлению компетентности;

2) *когнитивный компонент* - знания, лежащие в основе понимания содержания деятельности и выбора способов ее осуществления;

3) *операционально-технологический компонент* - умения, навыки, опыт успешного осуществления необходимых действий;

4) *ценностно-смысловой компонент* - ценностно-смысловые представления и отношение к содержанию и результату деятельности.

В качестве критериев оценки сформированности компетентности преподавателя высшей школы выступают совокупность его профессиональных знаний, умений, навыков, ценностей, которыми он руководствуется в своей деятельности, и мотивационная готовность квалифицированно, с высоким уровнем качества выполнять профессиональные функции.

Преподаватель высшей школы, по мнению В. Медведева и Ю. Татур, выполняет следующие **функции**:

1) обучение;

2) воспитание и развитие творческого потенциала обучающихся;

3) организация и управление учебным процессом;

4) исследования в сфере науки, к которой относится преподаваемая дисциплина;

5) исследования в сфере образовательного процесса (характеристик субъектов этого процесса, его содержания, организации, научно-методического обеспечения);

б) взаимодействие с другими членами педагогического сообщества в интересах достижения корпоративных целей;

7) развитие и саморазвитие, предполагающая инновационную деятельность преподавателя, повышение профессиональной квалификации, духовно-нравственное и физическое совершенствование;

8) просветительская деятельность, предполагающая активное участие преподавателя в распространении научных знаний, повышение уровня образованности и культуры населения.

Успех в выполнении данных функций зависит уровня освоения следующих *компетенций* в области:

- преподаваемого предмета;
- познавательной деятельности, современных средств получения и обработки информации;
- философских и правовых основ, определяющих назначение и социальную роль образования, функционирование и развитие образовательной системы России;
- теории и методики обучения и воспитания;
- программно-методического обеспечения образовательного процесса;
- педагогических измерений, диагностики, оценки и анализа результатов обучения и воспитания;
- управления качеством образовательного процесса;
- педагогического общения, решения коммуникативных задач;
- общей и профессиональной культуры;
- саморазвития;
- организации и проведения научных исследований.

Понятие «профессиональная компетентность» тесно связано с такими понятиями, как образованность, квалификация, профессионализм, мастерство, профессиональная культура. Компетентность нельзя свести к *образованности*, хотя она также означает результат усвоения человеком системы знаний, умений, ценностей. Специалист может быть компетентен в отдельной области, в другой области продемонстрировать недостаточный уровень

компетентности, и быть совсем некомпетентным – в третьей. Оценка компетентности осуществляется на основе полученных результатов труда. Иначе говоря, каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату в конкретной профессиональной деятельности. Поэтому было бы опрометчивым судить о компетентности только на основе демонстрируемой специалистом широкой образованности, эрудиции.

Часто компетентность связывают с *квалификацией*, то есть с уровнем освоения специалистом какого-либо вида профессионального труда. Квалифицированный работник рассматривается как человек, имеющий специальную подготовку и выполняющий деятельность в соответствии с нормативными требованиями к ней. Отсюда понятие «квалификация» в большей степени отражает степень соответствия субъекта определенному рабочему месту. Компетентность же является более широким понятием, которое включает не только набор нормативных знаний и умений, характеризующих квалификацию, но и мотивационную готовность к качественному выполнению работы, ценностное отношение к ней, стремление к творческой реализации себя в профессии.

Понятие «профессиональная компетентность» по своему значению наиболее близко к понятию «профессионализм». Действительно, под *профессионализмом* понимается способность выполнять трудовую деятельность на высоком качественном уровне [21].

Однако компетентность и профессионализм, будучи близкими по сути, различаются в смысловых оттенках. Так профессионализм является не только результатом усвоения необходимых знаний и умений, но также и постоянной динамикой профессионально-личностного развития, проявляющейся в формировании индивидуального стиля деятельности, в изменении сознания специалиста, его установок и отношений к трудовой деятельности. Именно на этом акцентирует внимание ученые, связывая

профессионализм с совокупностью психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, которые обеспечивают качественно новый, более эффективный уровень решения профессиональных задач (Е.И. Рогов, Е.А. Климов, В.А. Сластенин). Таким образом, профессионализм представляет собой и процесс, и промежуточный результат профессионально-личностного становления специалиста, его постоянного прогрессивного развития. Компетентность же уместнее рассматривать как результат овладения знаниями, умениями, навыками, ценностями, как меру включенности человека в деятельность, что в совокупности обеспечивает ее успешность. Отсюда компетентность является фундаментом, стержнем профессионализма.

Профессионализм преподавателя высшей школы, с точки зрения Л.И. Гурье, рассматривается как «высокий уровень психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в сочетании с соответствующим культурно-нравственным обликом, обеспечивающим на практике социально востребованную подготовку будущих специалистов». Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы, по его мнению, состоит из взаимосвязанных блоков: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность преподавателя, обученность и уровень развития студентов [46].

Понятие «мастерство» отличается от понятия «компетентность» больше не по степени подготовленности специалиста к деятельности, а по самому процессу и конечному результату труда. *Мастерство* представляет собой синтез профессиональных знаний и высокоразвитых практических умений, реализуемых через индивидуально-творческое отношение к выполняемой работе. Мастерство зачастую сравнивают с искусством. Можно рассматривать мастерство как самый высокий уровень компетентности, при котором исключительные результаты достигаются не только благодаря огромной профессиональной

осведомленности и умелости, но и благодаря индивидуальным способностям, талантливости, творческому подходу к работе.

В.А. Скакун рассматривает педагогическое мастерство как высокое и постоянно совершенствуемое искусство обучения и воспитания, доступное каждому педагогу, работающему по призванию, любящему свое дело, своих воспитанников. Оно является собой синтез разнообразных качеств личности педагога, его научных, специальных, педагогических знаний и умений, позволяющих ему с помощью системы педагогических средств добиваться наилучших результатов в обучении, воспитании и развитии своих учеников [44].

Профессионально-педагогическая культура часто рассматривается как понятие близкое, хотя и неравнозначное по смыслу профессиональной компетентности. Поскольку основной целью деятельности педагога высшей школы является обучение, воспитание, развитие личности обучающегося, а это невозможно без общения, без личностного влияния субъектов педагогического процесса друг на друга, то, очевидно, что педагогическая культура входит в профессиональную компетентность преподавателя на уровне усвоенных этических норм, правил поведения, ценностей. Однако, являясь важнейшей частью общей культуры личности преподавателя, педагогическая культура имеет и свои существенные признаки [22].

Под педагогической культурой большинство исследователей понимают меру и способ творческой самореализации преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий [17].

Степень присвоения и реализации ценностей и технологий определяет уровень педагогической культуры преподавателя, то есть является тем духовно-нравственным стержнем, без которого доскональные знания в области педагогики могут быть бесплодными или даже вредными, если используются, например, для манипулирования учащимися, для решения утилитарно-

педагогических задач, для сохранения собственного профессионального статуса. Учитывая вышеизложенное, профессионально-педагогическую культуру можно рассматривать как своего рода обобщенный критерий развития профессиональной компетентности и цель профессионального самосовершенствования преподавателя.

Рассматривая компетентность как феномен, необходимо брать во внимание ее неоднозначность и то, что она определяется следующими *факторами*:

- социальными (социальный заказ на подготовку специалистов, социально-экономическая ситуация в стране, международный опыт профессионального обучения и т.п.);

- нормативно-деятельностными (квалификационные требования к преподавателю, отражающие функции его деятельности);

- личностными (трудовые мотивы, природные способности, ценностные ориентации преподавателя и т. п.).

Динамика изменений, происходящих в современном обществе, изменение экономических и социокультурных условий жизни, темпы развития науки и технологий, социальный заказ на подготовку конкурентоспособных специалистов определяют требования к личности преподавателя вуза и его профессиональной деятельности. Так, например, интернационализация образования или внедрение информационных технологий обучения кардинально меняет педагогический процесс в вузе и одновременно способствует приобретению преподавателем новых знаний, формированию у него новых способов деятельности. Расширение функций преподавателя со временем закрепляется в квалификационной характеристике, отражающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика есть не что иное, как нормативная модель профессиональной компетентности.

Таким образом, именно содержание, структура, функции деятельности преподавателя определяют содержание и структуру

его компетентности. В то же время, динамика и степень развития компетентности зависят от личностных факторов: от исходных склонностей, природных способностей, характера базовой профессиональной подготовки, трудовой мотивации, стремления вузовского педагога к самоактуализации, к достижению профессиональной и личностной зрелости. Кроме того, нельзя сбрасывать со счетов сопутствующие условия, которые могут способствовать или препятствовать формированию компетентности: характер профессиональной среды, достижения коллег, отношение руководства вуза к вопросам повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, наличие или отсутствие поощрений за инновационные внедрения в деятельность и т.п.

1.2. Коммуникативная компетентность как важное требование к педагогу высшей школы

Одним из условий совершенствования профессиональных качеств, опыта деятельности современного преподавателя высшей школы, а также развития его личности в целом является профессиональное общение. Общение в деятельности вузовского преподавателя представляет важное средство воспитания и развития обучающихся, оно позволяет также осуществлять научную и педагогическую коммуникацию.

В работах, посвященных исследованию профессионального общения, В.А. Канн-Калик отмечал, что труд педагога насчитывает в своей структуре более двухсот компонентов. Общение является собой один из сложных компонентов, поскольку является средством воздействия личности преподавателя на личность обучающегося. Важным качеством педагога высшей школы выступает умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с обучающимися. Поэтому важнейшим требованием к личности современного преподавателя, касающимся

его межличностных взаимоотношений, является владение профессионально-педагогическим общением.

Трудно переоценить коммуникативную компетентность преподавателя высшей школы, так как преподаватель является центром коммуникационных процессов в вузе. Коммуникативная компетентность педагога в составе его профессиональной компетентности позволяет эффективно управлять образовательной деятельностью обучающихся.

В исследованиях, посвященных изучению данной проблемы, коммуникативная компетентность рассматривается по-разному:

- способность выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на публике, принимать решения, устанавливать и поддерживать контакты, справляться с разнообразием мнений и конфликтов, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде (К.Ю. Суханова) [47];

- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента (И.А. Зимняя) [14];

- умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться (Г.К. Селевко) [42];

- способность достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая при этом нежелательных эффектов (Е.А. Головкин) [10];

- владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения, как сформированность социальной ответственности за результаты своей деятельности (А.К. Маркова) [32].

Обобщая обозначенные подходы исследователей, сущность **коммуникативной компетентности** можно представить как способность и готовность вступать в различного рода

(невербальные и вербальные, устные и письменные) контакты для решения коммуникативных задач (передачи информации, ведение переговоров, установление и поддержание контактов и т.п.).

Иначе говоря, коммуникативная компетентность подразумевает такой уровень обученности взаимодействию с окружающими, который позволяет в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в обществе. Она также подразумевает наличие жизненного опыта, эрудиции, научных знаний и т.п. В качестве составляющих элементов коммуникативной компетентности выступают коммуникабельность, или способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, а также владение смысловой информацией и умение оперировать ею. Последнее характеризует общую эрудицию преподавателя, вне зависимости от сферы его профессиональной деятельности.

Перед преподавателем современной высшей школы стоит нелегкая задача объединения собственного опыта, знаний и умений с опытом, знаниями и умениями обучающихся, что является важным условием эффективного образовательного процесса.

Е.М. Кузьмина в структурном плане выделяет следующие **компоненты коммуникативной компетентности**:

- *теоретический блок* – знания в области межличностного взаимодействия;
- *практический блок* – коммуникативные умения;
- *личностный блок* – коммуникативные свойства и качества личности, необходимые для установления межличностного взаимодействия [25].

Одним из важнейших компонентов коммуникативной культуры составляют коммуникативные умения. Отсюда самосовершенствование преподавателя высшей школы как профессионала высокого уровня обязательно должно включать развитие коммуникативных умений и способностей, в частности, речевых, что предполагает «наличие большого запаса слов; образность и правильность речи; точное восприятие устного слова

и точную передачу идей партнеров своими словами; подготовленность к выделению из услышанного существа дела; корректную постановку вопросов; краткость и точность формулировок ответов на вопросы партнеров; логичность построения и изложения высказывания» [34].

Специалисты в области профессионального общения подчеркивают необходимость развития у преподавателей таких специальных коммуникативных умений и навыков, как восприятие людей, умение определять настроения окружающих, внутреннее состояние, характер, читать экспрессию поведения человека, сопереживать людям, действия, предпринимаемые человеком в отношении самого себя. При этом использовать в качестве средств общения мимику, пантомимику.

Подчеркивается важность умения ориентироваться в ситуации общения, что предполагает возможность завязывать контакты с партнерами в имеющейся ситуации, умение создавать ситуацию общения с обучающимися, входить в имеющуюся ситуацию общения, находить темы общения и др. Умение ориентироваться в ситуации предполагает различение видов общения (деловое - свободное, в группе - в коллективе) и выбор адекватного способа взаимодействия с партнерами.

Познание человека человеком включает: общую оценку человека как личности, которая обычно складывается на основе первого впечатления о нем; оценку отдельных черт его личности, мотивов и намерений; оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение понимать значение жестов, мимики и пантомимики. Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний способностей, своего характера и других черт личности, а также оценку того, как он воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих его людей.

Умение правильно оценивать ситуации общения: наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и

обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социально-психологический смысл возникшей ситуации.

Особый интерес представляют недостаточно изученные и порождающие разнообразные проблемы на практике так называемые *невербальные формы педагогического общения*. С ними связаны коммуникативные умения вступать в контакт с незнакомыми людьми, предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты, вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком, а также дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства.

Умения, проявляемые в действиях человека по отношению к самому себе, заключаются в способности управлять теми аспектами собственного поведения, которые важны для установления нормальных взаимоотношений с окружающими людьми и обеспечения правильного восприятия и понимания себя другими людьми. К ним относится также способность человека к самовосприятию, направленная на устранение привычек и склонностей, препятствующих общению, на формирование и развитие полезных для общения умений и навыков.

К *коммуникативным компетенциям* также относятся способности:

- выступать в аудитории, используя вербальные и невербальные средства общения;
- вести беседу или дискуссию с обучающимися;
- всесторонне и объективно воспринимать человека-партнера по общению;
- вызывать у человека-партнера доверие, желание к совместной деятельности;
- предвидеть и ликвидировать конфликты;
- конструктивно и тактично критиковать обучающегося или коллегу по совместной деятельности;
- воспринимать и учитывать критику, перестраивая соответственно свое поведение и деятельность.

К ним можно также отнести и *перцептивно-рефлексивные способности* преподавателя. *Рефлексия* представляет один из механизмов восприятия и понимания партнера по общению, осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению, и знание того, как другой понимает собеседника.

Перцептивно-рефлексивные способности включают три вида чувствительности:

1. Чувствительность педагога к тому, какой отклик объекты реальной действительности находят у обучающихся, в какой мере при этом выявляются их интересы и потребности. Эта чувствительность сходна с эмпатией и проявляется в быстром и глубоком проникновении в психологию учащихся, в эмоциональной идентификации с ними преподавателя и их активной целенаправленной совместной деятельности.

2. Чувствительность к изменениям, происходящим в личности и деятельности обучающегося под влиянием различных средств педагогического воздействия.

3. Чувствительность преподавателя к недостаткам собственной деятельности, критичность и ответственность за образовательный процесс.

Совместимость в процессе общения преподавателя с обучающимися основывается на принципах взаимной доброжелательности, принципиальности и ответственности. В процессе общения преподаватель должен обогащать обучающихся умственно, нравственно и эстетически.

Выделенные коммуникативные умения важны в профессиональной деятельности педагогов, поэтому важно осуществлять их развитие еще в вузе в процессе формирования основ мастерства профессионального общения.

Важнейшим условием успешности функционального общения является также культура дискуссии его участников. Она включает в себя способность забыть свои предубеждения против собеседника; стремление отделять факты, о которых говорит собеседник, от его

мнения о них; внимательность и сосредоточенность на словах собеседника; стремление понять не только то, что собеседник может сказать, но и то, чего он сказать не может или не хочет; желание не спешить с выводами, не вникнув в суть слов собеседника [34].

1.3. Этика и культура педагогического труда

В процессе исторического развития обществом были разработаны и сформулированы моральные требования к труду. Эти требования условно можно разделить на общие, предъявляемые ко всем сферам и видам профессиональной деятельности, и специфические, то есть требования к какой-то определенной профессии. Специфические этические требования сопряжены с чувством гордости за свою работу, осознанием профессиональной чести.

В классификации профессий в зависимости от отношения субъекта труда к его предмету (по Е.А. Климову) имеются профессии, предметом труда которых является личность (профессии «человек-человек»). К данной категории профессий относятся медицинская, педагогическая, культурно-просветительная деятельность и др. Важным критерием профессиональной пригодности для таких профессий является наличие определенных специфических моральных характеристик. Эти специфические характеристики связаны с профессиональной этикой.

Профессиональная этика представляет собой вид трудовой морали, выступающий в виде норм, правил поведения, оценок морального облика представителей различных профессий, объектом труда которых является личность или социальные группы.

Профессиональная этика возникла в связи с общественным разделением труда, развитием различных видов деятельности, профессий. Каждая профессия имеет в своей основе конкретные

нравственные принципы, то есть выработанные с течением времени профессиональные нравственные нормативы. Основу профессии педагога составляет любовь к детям (к людям) и понимание возложенной ответственности за их воспитание и обучение. Фундаментом профессии врача является гуманность и чуткость в отношении пациенту, для профессии юриста важно быть честным и справедливым при осуществлении правосудия и т.д.

Основными специфическими особенностями профессиональной этики педагога являются:

1) объектом профессиональной деятельности выступает человек;

2) моральная ответственность педагога за будущее человека;

3) психологическая и организационная сложность деятельности педагога;

4) педагог является человеком с высокими моральными идеалами, он всегда выступает примером в нравственном воспитании личности.

Уважение и любовь к обучающимся в сочетании с требовательностью, высокий уровень профессионализма и подготовки, способность и готовность подобрать и применить эффективные воспитательные воздействия на отдельную личность и группу, справедливость, хорошо развитые коммуникативные умения, высокий уровень внешней и внутренней культуры также относятся к специфике профессиональной этики педагога.

Профессиональная этика выполняет определенные *социальные функции*. Одной из основных выступает регулятивная функция. Не менее важной является и такая социальная функция, как содействие успешному решению задач профессии.

Профессиональная этика выполняет функцию посредника в интересах общества и личности, то есть служит связующим звеном в профессиональных моральных ценностях прошлого, настоящего и будущего общества.

Профессиональная этика как совокупность социально обусловленных моральных норм поведения влияет на мотивы

поведения человека, побуждает действовать определенным образом. При этом она выполняет еще и ценностно-ориентирующую функцию.

Иначе говоря, основным назначением и сущностью профессиональной этики является содействие успешному исполнению профессиональных обязанностей, активизация способности личности к самостоятельной ориентации в поведении, выборе средств и методов достижения профессиональных целей. Составными компонентами профессиональной этики выступают профессиональный такт как своеобразный психологический аспект поведения личности и этикет.

Понимание такта и этикета связано с характеристикой правильности выбора тех или иных форм культурного поведения. Профессиональный такт связан с умением осуществления в конкретных условиях профессиональной деятельности, сообразуясь с индивидуальными качествами объекта труда и выбором наиболее целесообразных приемов и средств воздействия на личность. Такт и профессиональный этикет являются слагаемыми компонентами профессионального мастерства.

Общечеловеческая ценность профессиональных нравственных норм, или профессиональной этики, состоит в том, что она создает моральный микроклимат в коллективе, обеспечивает нравственное здоровье личности, благоприятствует моральной атмосфере в обществе.

Моральный микроклимат в трудовом коллективе обеспечивается за счет моральных норм, всегда несущих оценочную нагрузку в определенном ракурсе – в категориях добра и зла. Норма представляет собой образец, и одновременно является побудителем как к самоограничению, так и к активному действию. Соблюдение норм нравственности обязательно для каждого индивида в любом трудовом коллективе, что свидетельствует о культуре не только отдельных личностей, но и о культурном уровне всего коллектива, а также о степени и многообразии моральной жизни общества.

Помимо общих функций педагогическая этика имеет свои специфические функции. К таким *специфическим функциям* относятся:

- 1) функция педагогического корректирования;
- 2) диагностическая и прогнозирующая функции;
- 3) функция воспроизводства моральных знаний;
- 4) функция выработки готовности к противодействию аморальным проявлениям;
- 5) функция моральной самозащиты.

Педагогическое корректирование нравственных отношений может осуществляться с помощью таких методов, как словесное внушение, коллективный анализ последствий, моральная оценка и побуждение к самооценке. Педагогическая этика требует от преподавателя высшей школы в корректировании собственного поведения обращения к методам самовнушения, самоубеждения, самоустановки, самоконтроля и другим средствам и приемам самовоспитания.

Очень важно особенно сегодня, когда ощущается дефицит нравственности, возложить на педагогическую этику функцию выработки готовности к противодействию аморальным проявлениям.

Педагогическая мораль оказывает формирующее и воспитательное воздействие в обществе, ибо каждый человек испытывает в своей жизни влияние педагогической среды и педагогической деятельности. Данная среда воздействует на формирование мировоззрения человека, его нравственного сознания, жизненных позиций. Воспитательная, формирующая и дидактическая функции педагогического труда составляет основу общественного разделения труда.

Следовательно, педагог высшей школы должен отличаться высоким нравственным уровнем воспитанности, а его деятельность и поведение - благотворно влиять на личность, деятельность и поведение обучающихся.

Поэтому манеры поведения, привычки, принципы деятельности, которые аккумулируются в педагогической среде, должны оказывать воспитывающее воздействие на самого преподавателя. Педагогическая этика предъявляет основные требования преподавателю, которые неоднократно выдвигали корифеи педагогической мысли: воспитатель должен быть, прежде всего, воспитан сам. Именно это можно рассматривать в качестве кредо всей педагогической этики.

Педагогическая этика, выполняя регулятивную, ценностно-ориентирующую, воспитательную функции, требует от преподавателя высшей школы постоянного самоусовершенствования, без которого невозможно управлять процессом нравственного воспитания личности, целенаправленности, великодушия, гуманности, добросовестности и других морально-волевых качеств, на которые педагог обязан ориентировать себя, коллег, обучающихся и других участников педагогического процесса.

Профессиональная педагогическая этика обязывает преподавателя создавать такую систему взаимоотношений, в которой действуют законы и принципы оптимального сочетания требовательности и уважения, взыскательности и доброты, принципиальности и доверия, контроля и взаимопомощи, гуманизма и коллективизма, ответственности и чуткости.

В сфере педагогического труда нравственная регуляция и саморегуляция имеют свои особенности. Они осуществляются с помощью совести преподавателя, так как свои действия и поступки педагог оценивает сам, сам же их корректирует. Преподаватель передает свой нравственный опыт и опыт, накопленный человечеством, подрастающим поколениям, а те, в свою очередь, передают его в наследие другим. В этом специфическая особенность педагогической этики, в которой заключено действие законов диалектики о взаимосвязи и взаимообусловленности явлений. В процессе педагогической деятельности обучающиеся являются активными субъектами, соучастниками творческой

деятельности педагога, поэтому чем активнее их роль в процессе освоения опыта, тем плодотворнее осуществляется процесс профессионального становления личности.

Оригинальность и неповторимость педагогической деятельности и педагогической этики, регулирующей труд, состоит в создании основы для духовного производства в обществе, в подготовке высоконравственных, духовно богатых профессионалов для различных сфер социальной деятельности, в обеспечении воспроизводства интеллектуального потенциала общества.

Таким образом, педагогическая этика как совокупность нравственных норм и предписаний, регулирующих моральную деятельность и нравственные отношения в педагогической среде, обусловлена общественной потребностью передачи от поколения к поколению нравственного опыта и является сегодня объективной необходимостью. Ее роль в решении социальных задач трудно переоценить.

Для овладения педагогическим мастерством, преподавателю необходимо не только хорошо знать свой предмет, но и владеть этикой межличностного общения, культурой педагогического труда.

Понятие «культура» употребляется для характеристики определенных исторических эпох, конкретных обстоятельств, народностей и наций, а также специфических сфер деятельности или жизни; в более узком смысле понимается как сфера духовной жизни людей.

Культура включает в себя предметные результаты деятельности людей (результаты познания), а также человеческие силы и способности, реализуется в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения людей).

Профессия преподавателя представляет собой такой род деятельности, который включает в себя элементы профессии врача, психотерапевта, психолога, актера, инженера, скульптора, художника, артиста.

В структуре педагогической деятельности выделяют следующие его компоненты: конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический. Их содержательное наполнение трактуется следующим образом.

Проектировочный компонент:

1. Постановка целей будущей деятельности.
2. Разработка системы задач, позволяющих достигнуть поставленные в деятельности цели, а также предвидение возможных последствий от их решения.

Конструктивный компонент:

1. Проектирование содержания будущей деятельности.
2. Отбор и проектирование системы и последовательности предстоящих действий преподавателя.
3. Проектирование системы и последовательности действий обучающихся.
4. Отбор и композиция учебно-воспитательного материала.

Организаторский компонент:

1. Организация изложения материала.
2. Организация поведения преподавателя.
3. Организация деятельности обучающихся и педагогического сотрудничества преподавателя с ними.

Коммуникативный компонент:

1. Установление педагогически целесообразных взаимоотношений с обучающимися.
2. Создание благоприятного микроклимата в отношениях с преподавателями.
3. Проявление способности и склонности к нравственному воздействию на обучающихся.

Гностический компонент:

1. Систематическое изучение литературы.
2. Использование и апробирование в своей работе новейших достижений науки и передового педагогического опыта.
3. Постоянное совершенствование своего педагогического мастерства.

4. Поиск и творческое использование новых методов и приемов работы.

Если проанализировать содержание перечисленных компонентов, то можно сделать вывод о том, что культура педагогического труда связана как с психологическими аспектами занятия, так и с его дидактикой и воспитательной стороной, а также со способностями и личностными качествами преподавателя.

Культура педагогического труда включает не только непосредственно те элементы, которые обнаруживаются в педагогическом труде, но и элементы общечеловеческой культуры. В научной литературе понятие «культура педагогического труда» еще не приобрело статуса научного термина [52].

К наиболее существенным признакам профессионально-педагогической культуры как сложного качества личности преподавателя относятся следующие:

- ясно выраженная, устойчивая педагогическая направленность интересов и потребностей;
- гармоническое умственное, нравственное и эстетическое развитие;
- педагогическое мастерство;
- доброжелательный характер, общительность, увлеченность работой;
- установка на постоянное самосовершенствование;
- культура темперамента;
- широкий научный и художественно-эстетический кругозор;
- способность легко и естественно входить в творческое состояние, уметь актуализировать свои эмоциональные, интеллектуальные и волевые процессы.

Важным аспектом является то, что педагогическая культура не сводится ни к отдельным названным качествам, ни к их сумме. В ее основе лежат мировоззренческие, нравственные, эстетические, интеллектуальные и другие компоненты общей культуры преподавателя. Без постоянной работы педагога над развитием

своей личности достигнуть высокой педагогической культуры невозможно.

Культура педагогического труда имеет прямую связь с общими, особенными и индивидуальными свойствами личности. Природные данные человека, особенности психических процессов есть также существенный фактор, без которого культура педагогического труда немыслима.

В педагогической литературе имеются две типологические классификации преподавателей. Первая принадлежит известному педагогу В.Н. Сороке-Росинскому, который в зависимости от стиля поведения, отношения к работе, характера выделил следующие группы преподавателей:

1. *Педагоги-теоретики*. У них теория, идея всегда преобладает «в ущерб реальному миру вещей и практике». Сильная сторона таких педагогов – хорошее знание предмета преподавания и его методики, добросовестная подготовка к занятиям. Эти педагоги часто ищут новые пути и приемы работы, но слабы в практике, невнимательны к конкретному обучающемуся. Они инициативны, но, легко отрываясь от реального мира, могут впасть в прожектерство.

2. *Педагоги-реалисты*. В противоположность теоретикам они хорошо разбираются в мире вещей и людей, тонко чувствуют настроения обучающихся. Их слабым местом является неумение теоретически обосновать свой опыт и выделить в нем главное. Иногда близкие отношения с обучающимися приводят к некоторой фамильярности, к ослаблению дисциплины.

3. *Педагоги-утилитаристы*. Сходны с реалистами в умении хорошо ориентироваться как в вещах, так и в людях. Однако обучающиеся для них – это лишь объекты воздействий. Их «конек» в работе – не объяснение, не спрос, а тренировка в закреплении и повторении пройденного. Они мастера на всякого рода оформления.

4. *Педагоги-«артисты», интуитивисты*. Их отличительная черта – способность действовать по вдохновению, по интуиции. В

этом их сила, в этом их слабость. Они ведут занятия увлекательно, эмоционально, однако зависимы от настроения. Иногда плохо готовятся к занятиям. У них бывают и великолепные, и просто неряшливые занятия.

Выделенные четыре группы редко встречаются в чистом виде. В.Н. Сорока-Росинский указывал, что встречаются и педагоги, которых невозможно отнести к той или иной группе. Они могут быть добросовестными и чуткими преподавателями, но как личности не обладают яркой индивидуальностью, не привлекают к себе обучающихся, мало запоминаются.

Вторую классификацию дал доктор педагогических наук Э.Г. Костяшкин. За основу разработанной типологии он взял внеучебную работу. При этом он учитывает не только отношение преподавателя к внеучебной педагогической работе, но и органический склад его личности, доминирующую психическую особенность характера, уровень профессиональной педагогической этики и т. д.

Э.Г. Костяшкин выделил четыре типа: интеллектуальный, эмоциональный, волевой и организаторский. Уже сами названия показывают, что данная классификация отражает, прежде всего, общий психический склад личности преподавателя.

Вышеназванные типы педагогов характеризуются следующими признаками. Интеллектуальный тип отличается склонностью к научной работе, творческим подходом к делу, к анализу своего опыта, ведению наблюдений и т.д. Более результативен в работе с обучающимися, особенно в малых группах, а также в индивидуальной работе.

Волевой тип педагога характеризуется четкостью и организованностью в работе, повышенной властностью, высокой требовательностью и к себе, и к обучающимся. Педагог этого типа скорее руководитель, чем советчик. Его уверенность увлекает обучающихся. Их покоряет его характер, сила и властность. Однако в работе с обучающимися такой преподаватель может быть

недостаточно тактичным, что нередко приводит к конфликтным ситуациям.

Эмоциональный тип отличается особой нравственной чувствительностью, тонким пониманием внутреннего состояния обучающегося. Преподаватель такого склада успешно работает с трудными обучающимися, добиваясь успехов там, где командный тон и апелляция к сознанию бывают безрезультатными или бессмысленными. Высокую и тонкую эмоциональность педагогов последнего типа Э.Г. Костяшкин называет природным даром.

Четвертый, организаторский, тип сочетает в себе отдельные свойства других типов и потому наиболее универсален. Особенностью преподавателей этого типа является профессиональная ответственность за деятельность всех обучающихся.

Приведенные типологии имеют разные основания. В.Н. Сорока-Росинский брал за основу ценностные ориентиры преподавателей. Для педагогов-теоретиков значимы главным образом теоретические знания, для реалистов и утилитаристов – практические умения, практические настроения и дела обучающихся, для «артистов» – свое собственное вдохновение, свое настроение.

В классификации Э.Г. Костяшкина основой для отнесения преподавателей к тому или иному типу явилось превалирование интеллектуальных, эмоциональных или волевых свойств личности или их комбинация. Следует также учесть, что последняя типология не претендует на глобальность, она составлена по материалам только внеучебной работы преподавателей.

Различия в основании типологии не позволяют сравнивать их и давать предпочтение первой или второй. Общим же в них является то, что мы имеем дело с индивидуальным стилем работы преподавателя.

Культура педагогического труда зависит как от объективных условий жизни и труда преподавателя, так и от личности самого педагога, его сознания, активности, стремления к

самосовершенствованию. Не требует также особого доказательства зависимость успеха в педагогической деятельности от уровня профессионально-педагогической культуры.

Первым, очень важным фактором, влияющим на культуру труда педагога, выступает оптимальный психологический режим. Преподавателю необходимо как на занятии, так и во внеучебной деятельности знать закономерности управления памятью, вниманием, волей, собранностью, усидчивостью обучающихся.

Глубоко проникать в душевное состояние и быть незаметным разумным дирижером его, уметь дарить оптимистическое настроение, переключать и сосредоточивать внимание, учитывать интересы, способности, темпы мышления, подготовки, отношения столь различных по характеру обучающихся может только педагог-мастер, педагог с высокой культурой труда.

Вторым фактором выступает характер требований преподавателя к обучающимся, к себе, к другим людям есть свидетельство его культуры. Известна педагогическая формула А.С. Макаренко: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему».

Третьим фактор, который состоит в проявлении эмоционально-чувственного, интеллектуального фона в любой ситуации, является основным условием творчества педагога, сопряженным с творческой деятельностью других. Осуществление этого условия позволяет вести речь о вдохновении, рождении новых чувств и идей, о постоянном поиске, а, следовательно, о культуре труда педагога-творца. Культура педагогического труда без техники эмоционального и рационального мышления, не может существовать.

По данным психологов эмоции и чувства выступают побудителями различных видов деятельности человека. Информация, исходящая от преподавателя, должна быть прочувствована им самим, должна быть одухотворенной, и тогда она не оставит равнодушными обучающихся.

Четвертый фактор состоит в качественной и количественной сторонах профессиональной деятельности преподавателя. Он связан с темпом занятия, применением эффективных средств и методов его организации, контролем и самоконтролем. Темп занятия, рациональный расход его рабочего времени – это не только проблема культуры труда преподавателя, но и проблема дисциплины и активности обучающихся.

Профессионально-педагогическая культура представляет собой интегративное качество личности преподавателя. Современный педагог призван привить умения и навыки аргументированно доказывать свои убеждения, научить обучающихся критически мыслить, участвовать в дискуссиях, противостоять антиобщественным действиям.

Необходимо сформировать представление об основных общечеловеческих таких ценностях демократического общества, как свобода, права человека, право каждого на индивидуальность, уважение, справедливость, солидарность и др. Эти представления должен иметь педагог, овладевший этикой общения, культурой педагогического труда.

1.4. Формирование коммуникативных умений педагога

Подготовка будущих педагогов складывается в условиях конкуренции, при которой коммуникативная подготовка становится жизненно необходимой для специалиста «субъект – субъектных отношений». Педагоги должны обладать коммуникативными умениями и навыками, так как именно в сфере образования педагогическое общение имеет специфические особенности по сравнению с общением в производственном коллективе или дома. У многих, особенно молодых педагогов большие трудности вызывает именно грамотное обращение с обучающимися. Это объясняется тем, что такой педагог плохо разбирается в людях; даже зная, что нужно сказать, не умеет войти в контакт с обучающимся [48].

Очевидно, что готовых рецептов на все ситуации общения не существует. Поэтому будущему педагогу следует овладеть наукой и искусством общения. В этом ему поможет самовоспитание и самосовершенствование во взаимоотношениях с людьми. Как показывают исследования, в современных вузах обучающиеся имеют весьма расплывчатые сведения о коммуникативных навыках и умениях, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Между тем, для того, чтобы на должном профессиональном уровне осуществлять профессиональную деятельность, педагоги должны обладать следующими коммуникативными умениями:

- умение слушать и высказываться к месту;
- умение органично владеть речевыми и неречевыми навыками общения;
- умение поддержать беседу и вовремя направить её в нужное русло;
- умение саморегуляции, управления своим эмоциональным состоянием;
- умение взаимодействовать на уровне полилога, диалога;
- владение навыками входить, устанавливать и выходить из контакта;
- умение с помощью вербальных и невербальных средств активизировать деятельность обучающихся;
- умение создавать непринужденную атмосферу взаимной удовлетворенности общением;
- умение поощрять собеседника (обучающихся, коллег) к дальнейшему общению и т.д.

Долгое время коммуникативная подготовка рассматривалась лишь как компонент формирования гармонично развитой личности, что отрицательно сказалось на профессиональной деятельности.

Процесс коммуникации очень важен в работе. Важно поддерживать высокий уровень коммуникативной компетентности. Причинами плохой коммуникации могут быть:

стереотипы, предвзятые представления, плохие отношения между людьми, отсутствие внимания и интереса собеседника, пренебрежение фактами, ошибки в построении высказывания, неверность выбора стратегии и тактики общения

Основываясь на вышеизложенном, можно с уверенностью сказать, что специфика работы педагога высшей школы как специалиста «субъект – субъектных отношений» в современных условиях требует существенной коммуникативной подготовки обучающихся в вузе. Она должна вестись по следующим направлениям:

1. Формирование коммуникативных умений.

Это подразумевает овладение и совершенствование умений оперирования определенными фонетическими, лексическими и грамматическими элементами языка; умение стройно и логически построить свою речь; совершенствование монологической и диалогической речи; умение вступать в беседу и вести её; умение поддерживать или корректно опровергать различные речевые средства убеждения и воздействия на партнера; умение трансформировать языковой материал, адаптировать его как к возможностям говорящего, так и слушающего; навыки проведения консультаций: консультирование коллег, постоянных клиентов и покупателей; навыки ассертивности: возврат некачественных товаров, умение сказать «нет», умение придерживаться условий контракта и выполнять обязательства; навыки фасилитации: проведение собраний, дискуссий, умение вести спор и т.д.

2. Формирование коммуникативной культуры.

Коммуникативную культуру можно определить, как индивидуальное коммуникативное поведение человека, базирующееся на культурных ценностях и нормах его народа. Отсюда следует, что под формированием коммуникативной культуры должно пониматься овладение знаниями умениями и навыками общения, посредством нравственно-этического, исторического, культурного и социального соотнесения своего поведения с действиями других людей.

В основе коммуникативной культуры лежат общепринятые нравственные требования к общению, неразрывно связанные с признанием неповторимости, ценности каждой личности: вежливость, корректность, тактичность, скромность, точность, предупредительность.

Вежливость - это выражение уважительного отношения к другим людям, их достоинству, проявляющееся в приветствиях и пожеланиях, в интонации голоса, мимике и жестах. Антипод вежливости - грубость. Грубые взаимоотношения являются не только показателем низкой культуры, но и экономической категорией. Подсчитано, что в результате грубого обхождения работники теряют в производительности труда в среднем около 17%.

Корректность - умение держать себя в рамках приличия в любых ситуациях, прежде всего, конфликтных. Особенно важно корректное поведение в спорах, в ходе которых осуществляется поиск истины, появляются новые конструктивные идеи, проверяются мнения и убеждения. Однако если спор сопровождается выпадами против оппонентов, он превращается в обычную свару.

Тактичность также является одной из важных составляющих коммуникативной культуры. Чувство такта – это, прежде всего чувство меры, чувство границ в общении, превышение которых может обидеть человека, поставить его в неловкое положение. Бестактными могут быть замечания по поводу внешнего вида или поступка, сочувствие, выраженное в присутствии других по поводу интимной стороны жизни человека и т. д.

Скромность в общении означает сдержанность в оценках, уважение вкусов, привязанностей других людей. Антиподами скромности являются высокомерие, развязность, позерство.

Точность также имеет большое значение для успеха в педагогической деятельности. Без точного выполнения данных обещаний и взятых обязательств в любой форме

жизнедеятельности дела вести трудно. Неточность нередко граничит с аморальным поведением - обманом, ложью.

Предупредительность - это стремление первым оказать любезность, избавить другого человека от неудобств и неприятностей.

Высокий уровень коммуникативной культуры определяется наличием у субъекта общения следующих **личностных качеств**:

- *эмпатия* - умение видеть мир глазами других, понимать его так же, как они;

- *доброжелательность* - уважение, симпатия, умение понимать людей, не одобряя их поступки, готовность поддерживать других;

- *аутентичность* - способность быть самим собой в контактах с другими людьми;

- *конкретность* - умение говорить о своих конкретных переживаниях, мнениях, действиях, готовность отвечать однозначно на вопросы;

- *инициативность* - способность «идти вперед», устанавливать контакты, готовность браться за какие-то дела в ситуации, требующей активного вмешательства, а не просто ждать, когда другие начнут что-то делать;

- *непосредственность* - умение говорить и действовать напрямую;

- *открытость* - готовность открывать другим свой внутренний мир и твердая убежденность в том, что это способствует установлению здоровых и прочных отношений с окружающими, искренность;

- *принятие чувства* - умение выражать свои чувства и готовность принимать эмоциональную экспрессию со стороны других;

- *самопознание* - исследовательское отношение к собственной жизни и поведению, готовность принимать от людей любую информацию о том, как они воспринимают тебя, но при этом быть автором самооценки.

Человек начинает лучше понимать других, если познает следующие аспекты собственной личности:

- собственные потребности и ценностные ориентации, технику личной работы;

- свои перцептивные умения, то есть способность воспринимать окружающее без субъективных искажений, без проявления стойких предубеждений в отношении тех или иных проблем, личностей, социальных групп;

- готовность воспринимать новое во внешней среде;

- свои возможности в понимании норм и ценностей других социальных групп и других культур;

- свои чувства и психические состояния в связи с воздействием факторов внешней среды;

- свои способы персонализации внешней среды, то есть основания и причины, по которым что-то во внешней среде рассматривается как свое, в отношении которого проявляется чувство хозяина.

Повышение уровня коммуникативной культуры должно быть направлено на развитие следующих социально-психологических умений:

- психологически верно и ситуативно обусловлено вступать в общение;

- поддерживать общение, стимулировать активность партнера;

- психологически точно определять «точку» завершения общения;

- максимально использовать социально-психологические характеристики коммуникативной ситуации, в рамках которой разворачивается общение;

- прогнозировать реакции партнеров на собственные действия;

- психологически настраиваться на эмоциональный тон собеседника;

- овладевать и удерживать инициативу в общении;

- провоцировать «желательную реакцию» партнера по общению;
- формировать и «управлять» социально-психологическим настроением партнера по общению;
- преодолевать психологические барьеры в общении;
- снимать излишнее напряжение;
- психологически и физически «соответствовать» собеседнику;
- адекватно ситуации выбирать жесты, позы, ритм своего поведения;
- мобилизовываться на достижение поставленной коммуникативной задачи.

Не менее важными составляющими коммуникативной культуры являются знания, умения и навыки, относящиеся к речевой деятельности, т. е. культура речи. В речевой деятельности можно выделить три стороны: содержательную, выразительную и побудительную. **Содержательная** сторона речи характеризуется богатством, значительностью и доказательностью мыслей. **Выразительность** речи связана с ее эмоциональной окрашенностью: речь может быть яркой, образной, энергичной или, наоборот, сухой, вялой, тусклой. **Побудительная** сторона речевой деятельности состоит во влиянии ее на мысли, чувства и волю слушателя. От уровня речевой культуры, охватывающей содержательную, выразительную и побудительную стороны, зависит степень восприятия речи слушателями.

К числу основных показателей культуры речи в деловом общении можно отнести:

- *словарный состав* (исключаются оскорбляющие слух (нецензурные), жаргонные слова, диалектизмы);
- *словарный запас* (чем он богаче, тем ярче, выразительнее, разнообразнее речь, тем меньше она утомляет слушателей, тем больше впечатляет, запоминается и увлекает)
- *произношение* (нормой современного произношения в русском языке является старомосковский диалект);

- *грамматика* (деловая речь требует соблюдения общих правил грамматики, а также учета некоторых специфических отличий; в частности, центральное место в деловой речи должно быть занято существительными, а не глаголами);

- *стилистика* (к хорошему стилю речи предъявляются такие требования, как недопустимость лишних слов, правильный порядок слов, отсутствие стандартных, избитых выражений).

Особенности развития каждой личности, уникальность ее внутреннего мира и деловой среды позволяет говорить и об уникальности индивидуальной коммуникативной культуры. Важно помнить, что коммуникативная культура поддается развитию в процессе социально-психологического обучения.

Общение является важнейшей частью человеческой деятельности, а значит и частью культуры. Крупнейший американский специалист по межкультурной коммуникации Э. Холл утверждает, что культура - это коммуникация, а коммуникация - это культура [37]

Необходимо помнить, что коммуникативная культура личности не возникает на пустом месте. Она формируется в течение всей жизни, основу её формирования составляет опыт человеческого общения.

3. Формирование коммуникативной компетентности.

Формирование коммуникативной компетентности подразумевает изучение норм и правил общения, овладение технологиями общения (превращение знаний об элементах общения в умения их использовать в разговоре, беседе, споре, собеседовании, переговорах и т.п.).

4. Развитие коммуникативного потенциала личности.

Под коммуникативным потенциалом личности подразумевается характеристика возможностей человека, которые определяют качество его общения. Коммуникативный потенциал - это единство двух его составляющих:

- а) коммуникативные свойства личности характеризуют развитие потребности в общении, отношение к способу общения.

б) коммуникативные способности - это способность владеть инициативой в общении, способность проявить активность, эмоционально откликаться на состояние партнеров по общению, сформировать и реализовать собственную программу общения, способность к самостимуляции и к взаимной стимуляции в общении.

Коммуникативная подготовка подразумевает приобретение обучающимися способности практического использования речевых и языковых навыков и умений, что становится возможным лишь на основе подлинного рече-культурного развития.

Кроме того, коммуникативная подготовка активизирует и процесс формирования личности обучающегося. Будущая профессиональная деятельность требует от них способности четко выражать свои мысли, быстро и точно подыскивать аргументы, ликвидировать конфликтные ситуации в условиях большой эмоциональной нагрузки.

Таким образом, будущий педагог высшей школы должен овладеть всеми этими параметрами, уметь их задавать, формировать и тем самым управлять процессом общения. Поэтому так необходимо уделять большое значение коммуникативной подготовке будущих педагогов.

Раздел II. Профессиональное общение педагога высшей школы

2.1. Понятие и функции общения как процесса

В современной отечественной и зарубежной педагогической, психолого-педагогической, социально-психологической литературе широко применяется термин «коммуникация» для обозначения отношения общения, особенно для характеристики внутригрупповых взаимоотношений (П. Гофштеттер, К. Левин и др.). В прямом своем значении «коммуникация» представляет собой опосредованный и непосредственный контакт людей для сообщения определённой информации (лат. – communicatio - связь, сообщение). Обычно выделяют три основных элемента коммуникационного процесса: коммуникатор-лицо, передающее сообщение; реципиент-лицо, его принимающее; само сообщение. В опосредованной или массовой коммуникации возникает его четвертый фактор - техническое средство для передачи сообщения, которое существенно влияет на весь коммуникационный процесс.

В таком употреблении термина «коммуникация» учитывается только одна сторона взаимосвязи между людьми – информационная. Процесс взаимного воздействия в общении людей превращается в простой акт сообщения информации или учитывается только одностороннее воздействие сообщаемого.

Взаимодействие людей лишается своей взаимной активности, учитывается только односторонняя связь общающихся [41].

Разделяя мнение тех исследователей, которые указывают на недостаточность термина «коммуникация» для всесторонней характеристики процесса общения (Л.М. Архангельский, Л.П. Буева, Б.А. Юферов, 1969; 1968), авторы представленного пособия со ссылкой на данные многих исследований [4, с.31-32], [8, с.205-206] в контексте изложения проблемы рассматривают понятия «коммуникация» и «общение» как синонимы.

Весьма важным представляется изучение коммуникативного процесса и самого понятия «коммуникация» для осмысления процессов межкультурного взаимодействия.

Как уже было отмечено ранее, этимологически термин «коммуникация» восходит к латинскому языку: *communicatio* – сообщение, передача от *communico* – делать общим; сообщать; беседовать; связывать, соединять; общаться; иметь дело, иметь связи.

Если попытаться проследить его судьбу в других языках народов мира, то окажется, что содержание понятия «коммуникация» не претерпело заметных изменений. Так, в английском языке коммуникация означает: сообщение, связь; коммуникационные линии; средство сообщения (железная дорога, телеграф, телефон и так прочее); общение, средство общения. Во французском языке – сообщение, передача (новостей и так прочее); сообщение, связь, соединение (по телефону); связь (между людьми); военные коммуникационные линии. В немецком языке – связь, сообщение [39]. Что же касается употребления этого термина в русском языке, то можно сослаться на следующие данные. В документах, описывающих намерения морской экспедиции капитана Джеймса Кука пройти через Северный Ледовитый океан от Камчатки до Англии, русские чиновники того времени (1779 г.) пишут, что мореходы «поедут изыскивать прямую коммуникацию» [11].

Словарь В.И. Даля толкует коммуникацию как сообщение, пути, дороги, средства связи. В современном русском языке термин «коммуникация» встречается в двух значениях: путь сообщения; сообщение, общение.

Знакомство с энциклопедическими изданиями мало что добавляет к характеристике понятия «коммуникация». И здесь коммуникация понимается как связь, отношения между людьми, взаимопонимание, пути сообщения, транспорта, связи; общение, передача информации от человека к человеку; процесс обмена

информацией в системе, технические средства, обеспечивающие процесс передачи информации.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что сам по себе термин «коммуникация» является слишком неопределенным, в том смысле, что подразумевает множество значений. Именно по этой причине понятия «общение» и «коммуникация» вполне обоснованно можно употреблять как близкие по смыслу, то есть как синонимы. При том, что мы учитываем социально-психологические исследования в этой области (Г.М. Андреева), ведь в традиционной социальной психологии термин «общение» не имеет точного аналога, он не вполне эквивалентен обычно употребляемому английскому термину «коммуникация», то есть в социальной психологии «коммуникация» является лишь одной из трех взаимосвязанных сторон процесса общения [2, с.76-82].

Общение играет важную роль в жизни общества. Без общения немислимы процессы обучения, воспитания и развития личности, межличностные контакты, управление, обслуживание, научная и любая деятельность, где необходимы передача, усвоение информации и обмен ею.

Проблема общения многоаспектна и многогранна. Она является объектом исследования многих наук: философии, социологии, лингвистики, этнографии, психологии, педагогики и др.

В философии общение – «специфический для субъектов способ взаимных отношений, способ бытия человека во взаимосвязях с другими людьми», то есть в самом общем виде общение выступает как форма жизнедеятельности.

Социальный смысл общения в том, что оно является средством передачи культуры и общественного опыта. В социологии общение определяется как «особая форма взаимодействия и межличностных отношений людей». В конкретно-социологических и социально-психологических исследованиях понятие «общение» употребляется в значении,

близком к понятиям «взаимодействие», «контакт» [24].

В трудах психологов Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна общение рассматривается как условие психического развития человека, его социализации.

Общение, как и деятельность, является важнейшей психологической категорией. В процессе общения и деятельности происходит развитие личности. Б.Ф. Ломов отмечает, что если деятельность позволяет раскрыть сторону человеческого бытия в направлении «субъект – объект», то общение раскрывает не менее значимую сторону-отношение «субъект - субъект» [28].

В настоящее время в психологии нет единой точки зрения в определении и понимании этого феномена.

В психологии общение не имеет единого определения, однако наиболее часто его определяют как «определенную сторону деятельности» (А.Н. Леонтьев), взаимодействие (Б.Ф. Ломов), как особый вид деятельности: один из видов деятельности (имеется в виду речевая деятельность) и как компонент другой деятельности (А.А. Леонтьев), как коммуникативную деятельность (в социальной психологии). Американский социальный психолог С.Е. Осгуд понимает под общением акты передачи и приема информации [54]. Английский социальный психолог М. Аргайл рассматривает коммуникацию как момент интеракции (взаимодействия) и характеризует его через различные виды контактов, в том числе и информационный [53]. В зарубежной социальной психологии вообще употребляется понятие взаимодействие, а не общение.

Наиболее полным представляется определение общения как «сложного многопланового процесса установления и развития контактов между людьми, порождаемого потребностью в совместной деятельности и включающего в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [23]. При этом рассмотрение трех сторон общения в единстве - важное условие его оптимизации. Основным содержанием общения является

взаимопонимание. Взаимное познание в общении осуществляется механизмами идентификации и рефлексии.

Проблема соотношения общения и деятельности представляет собой дискуссионный вопрос отечественной психологии. Так, Б.Г. Ананьев выделяет общение как самостоятельный вид деятельности наряду с трудовой деятельностью и познанием [1]. По мнению М.С. Кагана, «общение - практическая деятельность», «...практическая активность субъекта, направленная на других субъектов и не превращающая их в объектов, а напротив, ориентирующаяся на них именно как на субъектов».

Общение составляет важнейшую часть профессиональной деятельности специалистов, работающих с людьми (врачи, юристы, педагоги, специалисты социально-культурной сферы). В современных условиях демократизации и гуманизации общества эффективное профессиональное общение должно основываться на субъект - субъектных отношениях партнеров, исключать авторитарность и строиться как диалог.

Диалогическое общение предполагает: умение слушать партнера по общению; необходимость избегать оценок и советов; способность встать на позицию другого; уважение к личности как к равной и уникальной ценности; естественность и открытость контактов между партнерами по общению.

В настоящее время вопросы профессионального общения вызывают интерес исследователей в различных сферах деятельности: образовании, управлении, сфере обслуживания, научной работе (Ю.Н. Емельянов, И.Д. Ладанов, А.М. Омаров и др.). При этом рассматриваются, главным образом, деловое, педагогическое, управленческое общение и обучение этим видам общения.

Так, Ю.М. Жуков (1988), анализирует стратегию, технику и тактику делового общения, опираясь на определение эффективной коммуникации как такой, которая «обеспечивает продвижение в решении проблем с использованием наиболее оптимальных средств посредством достижения взаимопонимания между партнерами»

[13, с.8].

Опираясь на достаточно известную, и широко используемую в настоящее время концепцию трансактного анализа американского психолога Э. Берна, Ю.М. Жуков, О.В. Лунева, Е.А. Хорошилова и др. рассматривают этапы общения, Ю.Н. Емельянов, А.Б. Добрович и др. анализируют позиции партнеров в общении [5].

В обучении общению значительное внимание психологи уделяют речевому общению. Подготовка к общению (педагогическому, профессиональному, управленческому) эффективно осуществляется в процессе тренинговых занятий, на которых создается благоприятный социально-психологический климат, доверительные отношения между участниками, используются игровые и дискуссионные методы (Н.П. Аникеева, Ф. Бурнард, Ю.Н. Емельянов, В.А. Кан-Калик, Л.А. Петровская и др.).

Профессиональное общение педагога - педагогическое общение, исследовано достаточно полно. Ему посвящены работы А.М. Агальцевой, А.А. Бодалева, Л.П. Бугеовой, А. Добрович, В.А. Кан-Калика, У.В. Кала, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, А.В. Мудрика, В.Н. Соковнина и др.

Важное, значение профессиональному общению педагога придавал В.А. Сухомлинский. Необходимым условием воспитательного общения он считал вхождение во внутренний мир ребенка. «Без постоянного духовного общения учителя и ребенка, без взаимного проникновения в мир мыслей, чувств, переживаний друг друга немислима эмоциональная культура как плоть и кровь культуры педагогической» [35].

В.А. Кан-Калик, подчеркивая значимость умений педагогического общения для эффективной профессиональной деятельности учителя, отмечал, что в подготовке учителя необходимы два момента: научить его решать педагогические задачи и научить *педагогическому общению*. Именно В.А. Кан-Каликом были определены два важнейших пути овладения основами профессионального общения:

1. Изучение, осмысление и освоение природы, структуры и закономерностей процесса профессионально-межличностного общения.

2. Овладение процедурой и «технологией» профессионально-межличностного общения; развитие коммуникативных способностей, формирование *коммуникативных умений и навыков* [19, с.113-117]. Деловое общение понимается как процесс продвижения в разрешении проблем с использованием наиболее оптимальных средств, для достижения взаимодействия и взаимопонимания между партнерами (Ю.М. Жуков). Характеризуя специфику деловой коммуникации, он указывает: «В деловой коммуникации есть предмет общения и предметные позиции, являющиеся главными определяющими процесса общения» [13].

Более полным представляется определение профессионального общения как общения, включенного в профессиональную деятельность, где оно составляет ее основу и направлено на решение целей и задач этой деятельности (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев и др.)

Наиболее распространенным подходом к выявлению системы знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности профессионального общения, является определяемая психологами структура, функции общения. Так, Г.М. Андреева на основании трех функций общения (коммуникативной - обмен информацией, интерактивной - организация взаимодействия общающихся, перцептивной - процесс восприятия партнерами друг друга и установление взаимопонимания) считает правомерным выделение в профессиональном общении коммуникативного, интерактивного и социально - перцептивного компонентов.

Коммуникативный компонент профессионального общения включает понятие о целях, мотивах, средствах и стимулах общения, умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, организовывать и поддерживать диалог, пользоваться вербальными

и невербальными средствами передачи информации. Вербальные средства общения - это устная и письменная речь (включая разного вида документы). Центром общения является именно речевое общение. Причем, под речью понимается нечто широкое, включающее не только собственно лингвистику, но и паралингвистику. Истинное утверждение всяких форм общения между людьми, всякого воздействия человека на человека есть речевое общение. В речи отражаются образованность, воспитанность, интеллигентность, характер, темперамент, остроумие человека. Культура речи проявляется в правильном произнесении слов, грамотном построении фраз, лексическом запасе. Речь воспитанного человека отличается интонационной и ритмической сдержанностью. Карьера и мастерство педагога, профессионала во многом зависит от того, насколько он владеет навыками ораторского искусства [7, с.204].

К невербальным средствам общения относятся жесты, мимика, позы, манеры. Невербальные средства общения помогают раскрыть отношение общающихся друг к другу, к ситуации, выразить эмоциональное состояние, отразить подтекст в процессе общения. Способность воспринимать невербальные средства общения поддается развитию, тренировке [37]

Содержанием невербального общения является сопереживание, сочувствие, соучастие. В невербальном общении находит проявление нравственное отношение одного субъекта к другому [6].

Невербальное общение является условием успешного коммуникативного обмена. По тому, как человек держится, ходит, говорит, садится, одевается, судят об уровне культуры, о нравственных и интеллектуальных достоинствах и недостатках личности. Если современный педагог пренебрегает определенными тонкостями поведения, правилами и нормами педагогического общения, ему будет сложно справиться с капризами педагогической профессии. На наш взгляд, невербальное общение

осуществляет «социальную технологию» профессиональной деятельности.

Интерактивный компонент общения связан с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности. Для осуществления интерактивной функции общения необходимы умения убедить, увлечь, сагитировать, сформулировать принятое решение; сформулировать требование, распоряжение, приказ, порицание; сделать критическое замечание; подвергнуть позицию собеседника аргументированной критике; общаться в конфликтной ситуации; организовать коллективное принятие решения; сдерживать свои эмоции. Для формирования этих умений необходимы знания об убеждении и переубеждении (в том числе о соотношении рационального и эмоционального в убеждении; об условиях эффективности убеждения), знания о внушении (соотношение рациональных и эмоциональных факторов во внушении, об условиях эффективности внушения); знания о месте принуждения в общении; поощрении, наказании, критике и их роли в воспитательном воздействии; об условиях эффективности общения, в том числе в конфликтной ситуации. Сложный характер современных систем социальной деятельности требует обращения внимания на особенности функционирования и развития систем деятельности, в которые включается человек. Наиболее характерным типом социально организованной деятельности является производство, включающее технологии, программы, планы.

Социально-перцептивный компонент общения включает умения: «читать» настроение собеседника; слушать (аудировать) и слышать собеседника; осознавать, куда человек «клонит» в процессе общения; подстраиваться под психическое состояние собеседника; предвидеть чувства и настроения в связи с содержанием речи, а также мимикой и жестами, прогнозировать ответные реакции в процессе общения.

Формирование данных умений требует знаний о личностной и познавательной идентификации; об эмпатии как эмоциональной идентификации; об управлении собственным коммуникативным поведением; саморефлексии; о коммуникативном самовоспитании; приемах сдерживания своих эмоциональных порывов, поспешных выводов.

Н.И. Шевандрин выделяет четыре основные функции социальной перцепции: познание себя; познание партнера по общению; организация совместной деятельности на основе взаимопонимания; установление эмоциональных отношений [50].

Изучение компонентов профессионального общения уточняет само представление о феномене профессионального общения и дает основание определить профессиональное общение как опосредованное профессиональной деятельностью общение в единстве коммуникативного, интерактивного и социально-перцептивного компонентов, основанное на принципах субъект - субъектности и продуктивности. Профессиональное общение предполагает наличие профессионально направленного алгоритма коммуникации и интеракции при относительно свободном перцептивном компоненте, который будет определяться набором вариативных эталонов восприятия, оптимальных для конкретного вида деятельности.

В реальности каждый из указанных компонентов общения не существует изолированно от двух других. Как мы видим, их выделение важно и нужно лишь для анализа, для построения системы экспериментальных исследований.

2.2. Сущность и функции педагогического общения

Педагогическое общение - специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение представляет собой совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и обучающихся.

Педагогическому общению свойственны определенные функции, которые могут быть разделены на четыре класса:

1. Функции, связанные с обслуживанием различных видов групповой учебной деятельности (информационная и ориентирующая функции).

В процессе совместной деятельности преподаватели и обучающиеся обсуждают различные учебные или научные проблемы, уточняют цели и задачи, выбирают способы их решения, решают поставленные задачи, проверяют правильность решения и т.д. В этом процессе осуществляется также взаимная стимуляция и взаимная коррекция поведения.

Информационная функция общения обеспечивает раскрытие преподавателем содержания учебного материала, обмен знаниями и мнениями, создание и решение проблемных ситуаций, обсуждение актуальных вопросов.

Ориентирующая функция педагогического общения связана с организацией и проведением различных видов занятий – лекций, семинаров, с организацией самостоятельной работы обучающихся, зачетов и экзаменов, с руководством курсовым и дипломным проектированием. Таким образом, весь образовательный процесс в вузе представляет собой общение преподавателей и обучающихся, направленное на организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, усвоение ими содержания образования, развитие личности.

2. Психологические функции направлены на развитие отдельных психических процессов и форм психической деятельности личности. Общение имеет большое значение в формировании и развитии сознания. Психологи подчеркивают единство языка, сознания и общения. Сознание, как и язык, возникает из необходимости общения. Сознание ребенка

формируется, развивается и проявляется в общении с людьми. Без общения не может происходить полноценное развитие личности. Общение – необходимое условие развития памяти, мышления, эмоциональной и волевой сферы личности, формирования черт характера и способностей.

Подчеркивая развивающее значение педагогического общения, А.А. Леонтьев отмечает, что оптимальное педагогическое общение - это такое общение преподавателя и учащихся, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и их личностных качеств, обеспечивает благоприятный психологический климат в группе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя [27].

3. Социально-психологические функции включают коммуникативную (установление контакта между людьми, обмена информацией), функцию самоутверждения и самоактуализации личности (выделение своего «Я», привлечение к себе внимания, выражение себя, убеждение в чем-либо окружающих и т.д.), функцию развития взаимоотношений между людьми, группообразования и развития групповых процессов (мнений, интересов, норм поведения и т.д.). К этому же классу относятся функции общения, связанные с развитием личности в обществе, ее социализацией, становлением в качестве члена общества.

Педагогическое общение как социально-психологический процесс характеризуется такими функциями, как познание личности, обмен информацией, сопереживание, самоутверждение. В процессе общения преподаватели и обучающиеся изучают и оценивают друг друга; в сознании каждого отражаются образ другого, его внешний вид, особенности речи, темперамента, характера и т.д.

В процессе общения участники образовательного процесса не только обмениваются информацией, но и сопереживают друг другу, выражают по отношению друг другу различные эмоции и чувства. Доброжелательные отношения партнеров общения друг к

другу, стремление понять партнера, сопереживать ему приносят глубокое удовлетворение, радость от общения.

4. Люди объединяются не только для совместной деятельности, но и для удовлетворения потребности в общении, снимающем психологическое напряжение, вызываемое состоянием одиночества и разобщенности. К таким видам общения относятся общение друзей, родственников, эмоциональное общение с мыслителями, писателями, деятелями культуры путем чтения, прослушивания или просмотра их произведений. Такое общение можно назвать духовным. Оно способствует формированию личности и развитию духовного мира обучающегося и преподавателя.

Таким образом, общение преподавателя и учащихся является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется, прежде всего, целями, содержанием и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами образовательного процесса в качестве императива их индивидуального поведения.

В структуре педагогического общения выделяют несколько компонентов:

- *когнитивный компонент*, который представляет собой *знание* общих закономерностей общения; структуры общения, особенностей реализации коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения; методик исследования общения и межличностных отношений; основных психолого-педагогических требований, предъявляемых к организации педагогического и в целом межличностного общения. Информационная власть, которой обладает педагог по мере познания предмета общения, позволяет ему всесторонне продумать поиск выхода из сложившейся трудной ситуации, обеспечить снижение ее остроты и напряжения.

- *регулятивный компонент*, состоящий в *умении* передавать информацию, используя весь арсенал коммуникативных средств, методов и приемов; организовывать взаимоотношения с обучающимся и его взаимоотношения с другими в процессе

совместной деятельности; понимать актуальное эмоционально-психологическое состояние, адекватно воспринимать и объективно оценивать личностные качества и поведение другого человека; корректно и педагогически целесообразно воздействовать на партнеров по общению; управлять собственным психическим состоянием, поведением и развитием.

- *аффективный компонент* включает в себя *эмоциональное состояние*, характеризующее отношение, переживание, которое возникает между партнерами по общению.

- *духовный компонент* представляет собой *сплав* интеллектуальных способностей и духовного состояния. Духовные способности - это способности понять, оценить и изобразить других людей в своем творчестве, это интегральное проявление интеллекта и духовности личности. Невозможно понять духовные способности, не обращаясь к понятию духовного состояния. Духовно богатый учитель в своем общении стремится понимать, принимать и вмещать в себя других людей с их духовным содержанием [36].

Основной целью педагогического общения является как передача общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от преподавателя к обучающимся, так и обмен личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов образовательного процесса. Чтобы осмыслить процессы педагогического общения, необходимо определить их ценностные ориентиры.

Наиболее значимая ценность педагогического общения состоит в индивидуальности преподавателя и обучающихся. Достоинство и честь преподавателя и обучающихся – есть важнейшая ценность педагогического общения. В связи с этим ведущим принципом педагогического общения может быть принят императив И. Канта: всегда относиться к себе и учащимся как к цели общения, в результате которого происходит восхождение к

индивидуальности. В этом отношении может быть полезна одна практическая рекомендация преподавателям: всегда поступайте так, чтобы у вас и у обучающихся создавалось ощущение своей значимости [51].

Признание абсолютной ценности личности, индивидуальности обучающегося тесно связано с оценками его учебной деятельности и поведения. При этом важно использовать одно из главных правил педагогического общения: оценивать нужно действия, знания, поступки, но не личность, индивидуальность обучающегося.

Педагогическое общение должно ориентироваться не только на достоинство человека как на важнейшую ценность общения. Большое значение для продуктивного общения имеют такие этические ценности, как честность, откровенность, бескорыстие, доверие, милосердие, благодарность, забота, верность слову.

Гуманистическое общение, кроме того, ориентировано на такие ценности, как свобода, справедливость, равенство, любовь. В педагогическом общении необходимо ценить не только свою свободу, но и свободу другого. При этом важно не вмешиваться во внутренний мир другого человека, не ущемлять его потребности, не оскорблять чувство и достоинство. Равенство в общении – это, прежде всего, равенство человеческого достоинства субъектов общения, признание равного права и обязанностей реализовать себя в общении как личность, обогащать себя и другого в общении. Важной чертой индивидуальности является также ответственность. Она формируется в общении и совместной деятельности в результате усвоения ценностей, норм и правил общения. В этом выражается воспитательная роль общения [51].

Неправильное педагогическое общение рождает страх, неуверенность, ослабление внимания, нарушение динамики речи у обучающихся. В итоге рождается устойчивое негативное отношение к преподавателю, а потому и к изучаемой дисциплине.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической

подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений с обучающимися преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучающихся, сопереживать им.

Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «я», проявляют формализм в отношении к обучающимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к обучающимся, доходящее до самоуничужения.

У педагогов с центрацией «я - другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме. Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «преподаватель - обучающийся» и всего обучения в целом [45].

2.3. Стили педагогического общения

Важным требованием, предъявляемым педагогической профессией к личности педагога, является четкость его социальной и профессиональной позиции. Позиция педагога - это система интеллектуальных и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности. Социальная и профессиональная позиции педагога имеют отражение в *стиле* его *педагогического общения*, под которым понимаются манера, индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога с обучающимися. Именно поэтому стиль

педагогического общения рассматривается в тесной связи с общим стилем педагогической деятельности.

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и обучающихся; творческая индивидуальность педагога; особенности обучающихся. Стилль общения, являясь социально и нравственно насыщенной категорией, неизбежно отражает общую и педагогическую культуру преподавателя и его профессионализм.

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский, В.В. Шпалинский, М.Ю. Кондратьев и др.).

При *авторитарном* стилле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как учебной группы, так и отдельно взятого обучающегося. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. В наиболее ярко выраженной форме этот стилль проявляется при автократическом подходе к обучению и воспитанию, когда обучающиеся не участвуют в обсуждении проблем, имеющих к ним прямое отношение, а их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Авторитарный стилль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие обучающихся властному давлению преподавателя в вузе чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Исследования показывают, что педагоги, придерживающиеся этого стилля общения, не позволяют обучающимся проявлять самостоятельность и инициативу. Их отличает непонимание детей, неадекватность оценок, основанных лишь на показателях успеваемости. Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких группах, как правило, неблагоприятная. Ролевая позиция

этих педагогов объектна. Личность и индивидуальность обучающегося оказываются вне стратегии взаимодействия. В этой связи взаимная позитивная персонализация педагога и обучающегося оказывается маловероятной.

Авторитарный стиль общения порождает неадекватную самооценку у обучающихся, прививает культ силы, приводит к неврозам, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми. Более того, доминирование авторитарных методов в общении с обучающимися приводит к искаженному пониманию ценностей.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность как проблемами вуза, так и обучающихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью обучающихся и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в учебных группах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является *стиль сотрудничества* участников педагогического взаимодействия, чаще называемый *демократическим*. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение субъектной роли обучающегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – это взаимоприятие и взаимоориентация. В результате открытого и

свободного обсуждения возникающих проблем обучающиеся совместно с педагогом приходят к тому или иному решению. Демократический стиль общения педагога с обучающимися представляет собой единственный реальный способ организации их сотрудничества.

Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительные отношения к обучающимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание обучающегося, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их группах всегда более благополучен. Межличностные отношения в них отличаются доверием и высокой требовательностью к себе и другим. При демократическом стиле общения педагог стимулирует обучающихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации, что создает возможности для взаимной персонализации педагога и обучающихся.

В реальной педагогической практике чаще всего имеют место смешанные стили общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля общения. Как показали исследования, они оказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с группами и отдельными обучающимися относительно низкого уровня социально-психологического и личностного развития. Но и в этом случае педагог должен быть в целом ориентирован на демократический стиль общения, диалог и сотрудничество с обучающимися, так как этот стиль общения позволяет максимально реализовать личностно-развивающую стратегию педагогического взаимодействия.

Известный психолог В.А. Кан-Калик предложил следующие стили педагогического общения:

1. *Общение на основе высоких профессиональных установок педагога*, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (обучающиеся) буквально по пятам ходят!» При этом в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. *Общение на основе дружеского расположения*. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. *Общение-дистанция* относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении - со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании - со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения «преподаватель - обучающиеся». Но это не означает, что обучающиеся должны воспринимать педагога как сверстника.

4. *Общение-устрашение*, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. *Общение-заигрывание*, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет. Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется *типология профессиональных позиций педагога*, предложенная М. Таленом.

Модель I - «Сократ». Это преподаватель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на

занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; обучающиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II - «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между обучающимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III - «Мастер». Преподаватель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV - «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто, требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а обучающийся, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль распространен более, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V - «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах, сопряженный с атмосферой эффективной деятельности группы, поощрением их инициативы и самостоятельности. Преподаватель стремится к обсуждению с каждым обучающимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI - «Тренер». Атмосфера общения в группе пронизана духом корпоративности, обучающиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Преподавателю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII - «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы

ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен. М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не из потребностей обучающихся.

2.4. Процедура профессионального общения педагога

Профессиональное общение – общение в сфере избранной профессии. Оно вбирает в себя все признаки и атрибуты, присущие общению в целом (хотя и в несколько усеченном виде за счет сокращения непрофессионального общения). Вместе с тем углубляет и расширяет их, придает им определенный характер за счет отражения в общении содержания того вида трудовой деятельности, занятий, которые выполняют задействованные в этой сфере люди.

В профессиональном общении речь идет, следовательно, не об изъятии из общения, к примеру, каких-то его частей или свойств, а о специфическом наполнении всех элементов общения, сужении или расширении некоторых из них, особенностях выражения. Это значит, что профессиональное общение может быть понятно только в связи со спецификой определенной трудовой деятельности (т.е. профессиональное общение – это специфическое общение, где эта специфика отражает характер трудовой деятельности, а также заданная им постоянством совместной работы).

Таков, на наш взгляд, тот набор основополагающих «кирпичиков», который образует «здание» такого сложного социального феномена, каким является профессиональное общение.

Процедура профессионального общения в деятельности специалиста контактной зоны – аспект инструментальный по отношению к его теоретическим основам, тем не менее, значимость ее очевидна, поскольку овладение процедурой этого процесса –

необходимый компонент целостной коммуникативной культуры педагога.

Процедура педагогической коммуникации в педагогической деятельности исследовалась А.А. Бодалевым, Н.П. Ерастовым, Н.В. Кузьминой, Я.Н. Коломинским, А.А. Леонтьевым, А.И. Щербаковым и их сотрудниками, а позднее очень интересно и многопланово подошел к этим исследованиям В.А. Кан-Калик.

В.А. Кан-Калик для познания «технологии» самого процесса профессионального общения считал целесообразным в акте непосредственной педагогической коммуникации, как целостном явлении, выделить определенные элементы, стадии и т.п. [14, с.206-242].

Иначе говоря, необходимо представить себе структуру профессионального общения, что позволит потом более последовательно этим процессом управлять. Для этого необходимо, создавая модель процесса профессионального общения, проследить стадиальность непосредственной коммуникации.

Обращение В.А. Кан-Калика к теории сценического общения К.С. Станиславского было правомерным, так как некоторые ее положения приемлемы и для педагогической деятельности [14, с.206-242].

Ведь сценическая деятельность – это моделирование человеческого поведения [34]. Попытки использовать учение К.С. Станиславского для разработки целостной теории общения уже имелись (А.А. Бодалев, П.И. Ершов, В.Н. Панферов). Взгляды К.С. Станиславского на сценическое общение образуют подходы к теории профессионального общения, объясняют его «технологические» механизмы, обусловленные коммуникативным характером деятельности, воплощающим в себе целенаправленное взаимодействие людей, и показывают возможности коммуникативного воздействия одного человека на другого в ситуации публичного творчества.

Для уточнения процедуры профессионального общения необходимо выделить и проанализировать его основные стадии,

определенные на основе стадильности общения, предложенной К.С. Станиславским (К.С. Станиславский обратился к проблемам сценического общения в тот период, когда вопросы общения практически не исследовались, не найдя удовлетворительного ответа на интересовавшие его проблемы в науке, он вынужден был сам разрабатывать основы теории общения, которые могут плодотворно использоваться и современной наукой.)

Определены **пять стадий непосредственного профессионального общения**, имеющих место в коммуникации в системе группового и индивидуально-межличностного общения педагога.

Рассмотрим их подробнее: *первая стадия* – ориентирование в условиях общения, сложившихся в конкретной ситуации профессиональной деятельности. Здесь общение начинается с восприятия обучающихся, и быстрого ориентирования в незнакомой или знакомой по предыдущей деятельности обстановке.

В процессе моментального восстановления коммуникативной картины предыдущей деятельности важную роль играет коммуникативная память педагога, дающая возможность сохранять и быстро воспроизводить структуру, стиль и нюансы ранее совершенного общения. Здесь происходит сложный процесс «прилаживания» стиля общения к сегодняшним условиям деятельности. Можно сказать, что здесь важную роль играет так называемая предкоммуникативная атмосфера, которая складывается на основе изначальной информации педагога об обучающихся и последних о самом педагоге. Уже на основе этой первичной информации, полученной как из официальных, так и неофициальных источников, возникают предпосылки, во многом определяющие особенности предстоящего общения, что образует своеобразная опосредованная предкоммуникативная подстадия профессионального общения; а следующая подстадия – это поиск и организация коммуникативной общности.

Названные подстадии образуют чрезвычайно важную при первом знакомстве составную часть профессионального общения, где значимую роль играет проблема первого впечатления.

Найденная коммуникативная общность уже в свою очередь выступает как фактор, облегчающий процесс общения и деятельности в целом.

Чрезвычайно важна для профессиональной деятельности *вторая стадия* – привлечение к себе внимания объекта общения, обеспечивающая коммуникативную общность участников взаимодействия, поскольку дальнейшее общение с обучающимися возможно и может быть будет плодотворным только после того, как на обучающемся будет сконцентрировано внимание. Анализ теории и практики позволяет выделить несколько вариантов привлечения педагогов к себе внимания обучающегося: первый – речевой вариант (вербальное обращение к обучающемуся, аудитории); второй – пауза (с активным внутренним общением – требованием внимания, здесь важную роль играет мимика и микроимика); третий – двигательно-знаковый вариант (подход к обучающемуся, показ материала, пособия...); четвертый – смешанный вариант, включающий в себя элементы трех остальных, который встречается чаще всех других. Естественно, что способы привлечения к себе внимания должны соответствовать общему сложившемуся стилю общения педагога с обучающимися.

Важную роль в процессе организации профессионального общения играет *третья стадия*, которую К.С. Станиславский назвал «зондированием души объекта». Это своеобразная поисковая стадия любого акта коммуникации [19], так как, перед тем как целенаправленно действовать, например, сообщать необходимую информацию, педагог как бы «ощупывает» зрительно обучающегося, внутренне подготавливая его к предстоящему общению, изложению материала и т.п., к активному восприятию. Важную роль здесь играют зрительно-кинетические формы общения. Эта стадия носит как бы предстартовый характер. В профессиональной деятельности эта стадия нередко передается

забвению, что сказывается на эффективности всего последующего процесса общения. Можно назвать эту стадию как бы переходной от подготовительного цикла общения, в который можно объединить первую и вторую стадии, к циклу активного, действенного общения, который включает в себя четвертую и пятую стадии. Именно на третьей стадии происходит быстрая итоговая корректировка и окончательное уточнение заранее продуманных приемов общения. Именно на этой стадии создается эффект «коммуникативного зеркала», в котором педагог различает такие эмоциональные зависимости, которые помогают ему ориентироваться как в эмоциональном плане, так и собственно в профессиональном плане. Сложность создания коммуникативного зеркала заключается, прежде всего, в том, что педагог должен обладать весьма своеобразным видом воображения [7], необходимым для понимания состояния другого (обучающегося) человека. Это способность к мысленному воссозданию особенностей переживания другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия с ним.

Четвертая стадия профессионального общения – вербальное общение, сопровождаемое системой «видений» того, о чем идет речь – составляет эпицентр процесса профессионального общения, его профессиональную сердцевину. Этот процесс чрезвычайно важен: педагог, излагая новую информацию, сопровождает это изложение системой образных «видений» того, о чем идет речь. К.С. Станиславский выдвигает здесь важную в профессиональном отношении задачу: «заставить объект не только услышать, понять, но и увидеть внутренним зрением», что и как видит непередаваемое и сам педагог.

Речевые способности являются органичным компонентом коммуникативных способностей педагога, важным звеном его коммуникативной культуры в целом.

Психологи выделяют следующие компоненты речевых способностей: отличная вербальная память, правильный отбор

языковых средств, логичное построение и изложение высказывания, умение ориентировать речь на собеседника (аудиторию), высокий уровень антиципации. Естественно, что в реализации речевых способностей важную роль играет и общая эрудиция, и культура педагога [13].

Анализ деятельности начинающих педагогов показывает, что, обладая неплохой вербальной памятью, они не всегда организуют верный отбор языковых средств, затрудняются в точном ориентировании речевого высказывания на объект, не всегда могут предвидеть результаты речевого воздействия. Речевые способности помогают педагогу эффективно решать текущие коммуникативные задачи.

Таким образом, можно сказать, что если коммуникативная задача вытекает из задачи профессиональной, то речевая задача вытекает из общей коммуникативной задачи и является средством ее реализации. Таким образом, формируется следующая система (рис. 1).

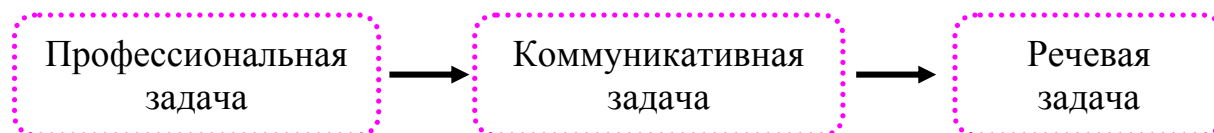


Рис.1 Система коммуникативной деятельности

В процессе профессиональной деятельности педагог осуществляет решение бесчисленного ряда речевых задач, так как речевое воздействие является ведущим средством профессионального общения (возможны, естественно, и мимические, и пантомимические средства решения коммуникативных задач, но чаще всего, они сопровождают речевые средства, хотя иногда выступают относительно самостоятельно). Важную роль играют мимические и пантомимические средства общения, что опять-таки требует специальной подготовки педагога. Если в естественном жизненном общении речевая система автоматически сопровождается

определенной мимической деятельностью, не вызывающей у нас затруднений, то в функциональном общении мимическая деятельность, не подкреплённая специальным тренингом, как правило, сковывается. Необходимо, чтобы педагог мог овладеть мимикой для яркого и выразительного воплощения нужных в данной ситуации чувств и переживаний. Представляется, что специальные (практические) занятия помогут педагогу развить мимику лица, сделать ее более выразительной, управляемой, умеющей передавать самые незначительные оттенки чувств и мыслей. Речь идет не о заучивании какой-то системы мимических выражений, а о развитии мимической культуры специалиста в целом, которая увеличивает выразительные возможности педагога.

Тесно связана с четвертой – *пятая стадия*, или обратная связь.

Реализация профессионального и межличностного общения происходит в двух основных условно выделяемых аспектах: содержательном и эмоциональном. В содержательном плане, обратная связь дает информацию о действенности общения и его приемов, о степени усвоения предлагаемой информации, что можно установить через вопрос. В эмоциональном плане, обратная связь информирует об эмоциональном состоянии партнеров в общении, о том, какие необходимы изменения, что ощущает преподаватель через общую эмоциональную структуру деятельности, что поступает к нему через: поведение слушателей, выражение лиц, глаз; общую атмосферу: увлеченность, заинтересованность и т.п., и наоборот.

Эта эмоциональная сторона чрезвычайно важна для поддержания и развития нужного уровня общения, что порой недооценивается. Важно уметь воспринимать и оценивать эмоциональную реакцию аудитории в целом, и каждого слушателя в отдельности, как показатель уровня глубины восприятия информации.

На этом педагогическом умении в свое время настаивал А.С. Макаренко, говоря, что «можно и нужно развивать зрение,

просто физическое зрение. Это необходимо для педагога. Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка... Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений» [22, с.268].

Психология имеет опыт исследования проблемы определения эмоциональных состояний других людей по интонации (Н.В. Витт), по выражению лица и другим выразительным движениям (Бринг, Лэндис, Титченер).

Занятия по развитию навыков определения эмоциональных состояний должны быть составной частью процесса профессиональной подготовки будущего педагога. Содержательная и эмоциональная стороны вместе создают эффект обратной связи в общении, информирующей педагога об уровне восприятия полученной информации и познавательно-нравственной атмосфере деятельности (беседы, консультации и т.п.) в целом, следовательно, и об эффективности осуществленного общения.

А.А. Бодалев в этом плане справедливо отмечает, что хорошо функционирующая обратная связь выступает одним из необходимых условий успешной работы любого специалиста [7]. Когда по какой-либо причине механизм обратной связи начинает работать с перебоями, человек, взаимодействующий с другими людьми, не фиксирует всех их действий, отражает их выборочно, случайно, не в связи друг с другом; неправильно их интерпретирует и, собственно, неадекватно на них отвечает. Контакт между людьми разлаживается, взаимодействие нарушается, а, следовательно, нарушается динамическая система общения.

Процесс профессионального общения – явление сложное. Некоторые педагоги понимают общение в профессиональной деятельности исключительно как средство передачи информации, упрощая, таким образом, всю сложную структуру профессионально - межличностного общения в сфере образования.

Необходимо отметить, что передача информации, как эпицентр профессионально-межличностной коммуникации, всегда опосредуется продуктивностью осуществления педагогом других

функций профессионального общения: степенью установления взаимопонимания, экспрессии, уровнем психологического взаимодействия [3, с.165].

Причем, все эти компоненты находятся между собой во взаимосвязи: уровень взаимопонимания и экспрессия облегчают и активизируют восприятие информации, продуктивность восприятия последней усиливает психологическое взаимодействие в целом и т.д.

Итак, общение представляет собой своеобразную социально-психологическую «прокладку», через которую организуется профессиональное воздействие. В этой связи чрезвычайно важно, чтобы методическая и коммуникативная структуры воздействия соответствовали друг другу.

Если говорить в плане общения об эффективности избранного метода профессионального воздействия, то необходимо соотносить его с такими параметрами, как: а) соответствие метода воздействия общей сложившейся системе общения преподавателя с аудиторией; б) соответствие метода воздействия сложившейся в данной ситуации системе общения и последней – методу воздействия; в) соответствие коммуникативной структуры мероприятия динамике методов воздействия; г) соответствие метода воздействия коммуникативной индивидуальности (стилю общения).

Если методическая структура деятельности благополучно «накладывается» на структуру общения и они адекватны, то результат профессионального воздействия будет значительным.

2.5. Диалог и монолог в педагогическом общении

Следует отметить диаметрально противоположность монологической и диалогической форм педагогического общения. В первом случае существуют субъект-объектные отношения, где объектом является обучающийся, группа. Во втором - субъект-субъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучающимся или с группой на основе партнерских отношений, в

союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель в вузе отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие - учиться и развиваться под его руководством. Каковы же условия плодотворного педагогического общения на основе педагогического сотрудничества?

- педагогическое сотрудничество - двусторонний процесс, основанный на взаимодействии «преподаватель - обучающийся», успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучающегося;

- педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучающегося, способствуя их максимальному проявлению;

- педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений.

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения. Анализируя реальную работу преподавателей вузов на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе обучающихся, можно выделить разные **уровни общения**:

- *высокий* - характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.;

- *средний*;

- *низкий* - отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам, хорошо изученным Б.Г. Ананьевым. Эти воздействия можно разделить на два вида:

- *положительные* - одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;

- *отрицательные* - замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучающимися на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

Модель диктаторская («Монблан») - преподаватель как бы отстранен от обучающихся, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучающиеся - лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучающихся.

Модель неконтактная («Китайская стена») - близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучающимися существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучающимся.

Следствие: слабое взаимодействие с обучающимися, а с их стороны - равнодушное отношение к преподавателю.

Модель дифференцированного внимания («Локатор») - основана на избирательных отношениях с обучающимися. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров в общении; он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется в настроении коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться

неумение сочетать индивидуализацию обучения с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе «преподаватель - коллектив обучающихся», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Модель гипорефлексная («Тетерев») - заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучающимися и обучающим, а вокруг последнего образуется психологический вакуум. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

Модель гиперрефлексная («Гамлет») - противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучающихся, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках обучающихся, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

Модель негибкого реагирования («Робот») - взаимоотношения преподавателя с обучающимися строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние обучающихся, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

Модель авторитарная («Я - сам») - учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он - главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучающихся, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: воспитывается безынициативность обучающихся, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

Модель активного взаимодействия («Союз») - преподаватель постоянно находится в диалоге с обучающимися, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.

Процесс общения преподавателя с обучающимися может складываться в двух крайних вариантах:

- взаимопонимание, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга,

- разлад, отчужденность, неспособность понять и предугадать поведение друг друга, появление конфликтов.

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии, к наблюдательности, «сенсорной остроте», установлению «раппорта» и умению учитывать репрезентативную систему партнера по общению, от умения слушать, понимать обучающегося, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения, изменения стилей и позиций общения, от умения преодолевать манипуляции и конфликты. Важную роль играют психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия.

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих **коммуникативных приемов:**

- приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении);

- создание на занятии атмосферы защищенности при общении обучающихся с преподавателями;

- одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;

- одобрение практики обращения обучающихся за помощью к преподавателю или товарищам;
- поощрение устных ответов по собственной инициативе обучающихся;
- создание щадящих условий при ответе обучающегося с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- недопущение действий со стороны отдельных обучающихся, подавляющих творческую активность товарищей на занятии.

В качестве приемов оказания коммуникативной поддержки в процессе общения можно использовать:

- оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний;
- разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения;
- обучение (прямое и косвенное) коммуникативным приемам, технике выступления и общения;
- подчеркнуто позитивная критика (если она необходима) поведения обучающегося в диалоге с преподавателем;
- демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к обучающимся, поддержка их стремления к участию в диалоге с преподавателем;
- оперативное предоставление обучающимся возможности «оправдать нетерпение поднятой руки»;
- предоставление обучающимся возможности сориентироваться в ситуации, «собраться с мыслями».

Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности:

- прямое побуждение обучающихся к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;
- мотивирование перед группой поощрений обучающихся за проявленную инициативу;
- критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;

- «игровая провокация» (например, «Что-то Сидоров недоверчиво улыбается при твоём ответе. Докажи ему, что ты действительно прав...»).

2.6. Барьеры педагогического общения и способы их устранения

Предметом исследования в трудах И.А. Зимней, А.К. Марковой, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой и др. также стали трудности педагогического общения (или трудности взаимодействия между педагогом и обучающимися, между обучающимися), их причины.

Под трудностями общения рассматривают субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации целей по причинам неприятия партнера общения, его действий, непонимания сообщения или самого партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д. Затруднения общения могут проявляться в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения [33].

В современном обществе проблема барьеров общения приобретает большую актуальность в силу ряда факторов. Во-первых, это расширение сферы влияния видов профессиональной деятельности, которые связаны с системой взаимоотношений «человек – человек». В сфере высшего образования успешное осуществление деятельности преподавателя и обучающихся при затрудненных взаимоотношениях невозможно. Изучение и решение проблемы затруднений в общении имеет практическое значение, поскольку направлено на повышение эффективности общения и совместной деятельности педагога и обучающихся в вузе.

Барьеры общения представляют собой явление субъективной природы, возникающее в определенной ситуации, сигналом появления которого являются острые отрицательные эмоциональные переживания, сопровождающиеся нервно-

психическим напряжением, и препятствующее процессу взаимодействия.

Под *барьерами* понимаются препятствия, мешающие эффективному общению. У молодых преподавателей в начале педагогической деятельности часто наблюдается психологический барьер, выражающийся в боязни аудитории. Этот барьер снимается психологической настройкой, переключением внимания на интерес к предстоящему занятию, мысленным воспроизведением плана занятия, волевым усилием. Кроме того, в общении может наблюдаться физический барьер, то есть дистанция, которую преподаватель использует для отдаления от себя обучающихся. Иначе говоря, он «закрывает» себя, пытаясь скрыться за кафедрой, столом или выставить преграду в виде кипы листов из заготовленных лекций. Самым лучшим выходом из этой ситуации будет демонстрация доверия, работа в открытой позиции.

Л.А. Поварницына выделила шесть групп трудностей общения обучающихся [38]. К ним относятся:

- 1) трудности, связанные с неумением обучающихся вести себя и незнанием того, что и как сказать;
- 2) трудности, вызванные непониманием партнера;
- 3) трудности, вызванные тем, что говорящего не понимает и не принимает партнер общения;
- 4) трудности, обусловленные чувством смущения, неловкости, неуверенности, испытываемым говорящим;
- 5) трудности, связанные с переживанием неудовольствия, раздражения по отношению к партнеру;
- 6) трудности, вызванные общей неудовлетворенностью человека общением.

Возникновению барьеров в педагогическом общении может способствовать отсутствие единого понимания ситуации общения. Коммуникативные барьеры могут возникать также вследствие психологических особенностей партнеров, например: из-за чрезмерной открытости одного из них, скрытности другого, напористости одного, чрезмерной интеллигентности другого и т.д.

В числе причин непонимания людьми друг друга могут быть религиозные, образовательные и другие различия. Различают также следующие виды барьеров:

- 1) логические;
- 2) возрастной;
- 3) статусно-ролевой;
- 4) семантический;
- 5) смысловой;
- 6) невербальный;
- 7) некачественная обратная связь.

Логические барьеры. При взаимодействии друг с другом педагог и обучающиеся нередко не могут найти общий язык из-за логического барьера. Каждый человек видит мир, ситуацию, проблему со своей точки зрения. Поэтому смысл сказанного всегда индивидуально-личностен. Он возникает в сознании говорящего и не всегда может быть понятен партнеру. Сама мысль зарождается от различных потребностей человека, связанных с влечениями, побуждениями, эмоциями и т.д. Поэтому за каждой мыслью стоит мотив.

Особенности этнического сознания, языка, культуры, поведения представителей разных национальностей нередко выступают причинами возникновения барьеров в общении. Взаимодействуя друг с другом, собеседники выступают носителями какого-то конкретного менталитета, который определяет их мироощущение. Принадлежность к определенному народу направляет поведение общающихся в соответствии с культурными нормами и традициями [15]. Поэтому взаимоотношения, правила этикета, невербальные средства у представителей разных народов проявляются по-разному.

Возрастной барьер. Возрастные закономерности психического развития определенным образом откладывают отпечаток на личности как обучающегося, так и преподавателя. Это обязательно отражается и на их общении, совместной деятельности. В условиях развития современного общества

возрастные особенности людей ярко проявляются в их отношениях к политике и рыночной экономике, к ценностям общества, вопросам морали, современному искусству и т.д. Педагогу при общении с обучающимися следует учитывать, что современная молодежь живет в условиях капитализма, который навязывает определенные образцы, способствуя формированию общества потребителей. Поэтому сознанию и поведению современной молодежи, в том числе и получающей образование в вузах, свойственен конформизм в отношении к западному образу жизни, к экономике, искусству Запада.

Статусно-ролевой барьер. В социальной психологии под статусом понимается положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии. Социальный (статусный) барьер создается за счет разного социального статуса (общественного положения) преподавателя и обучающегося. Некоторые преподаватели склонны подчеркивать свое социальное превосходство. Естественно, такая позиция преподавателя по отношению к обучающимся, кроме неуважения к себе, а зачастую презрения, никаких положительных чувств не вызывает.

Для того, чтобы преодолеть статусный барьер преподавателю необходимо общаться с обучающимися на равных, как старший коллега, призванный не командовать, а сотрудничать, совместно решать учебные (или научные) задачи, искать и находить ответы на проблемные вопросы, исследовать изучаемые явления, процессы. При взаимодействии с обучающимися педагог должен избегать психического давления, опираясь на свой статус, должность, ученое звание, приоритет и т.д.

Педагогическое сотрудничество в ситуации общения и межличностных отношений преподавателей и обучающихся предполагает их равенство как равноправных участников педагогического процесса. Подлинный авторитет преподавателя среди студентов зависит не от его социального положения, или статуса, а от его личностных качеств, к которым относятся

педагогический такт, уровень научной квалификации, педагогическое мастерство, культура и т.д.).

Причинами барьеров в педагогическом общении могут стать также индивидуально-психологические особенности преподавателя и обучающихся. Здесь наибольшее влияние на успех в общении или затруднения оказывают коммуникативность, темперамент (эмоциональная устойчивость, импульсивность, экстра- или интровертированность), черты характера и другие свойства личности. Например, причиной конфликта преподавателей с обучающимися могут стать неуравновешенный характер педагога, излишняя эмоциональность, повышенная требовательность, критическое отношение к молодежи, педантизм, скептицизм, высокомерие, равнодушие, а иногда и грубость, жестокость преподавателя. В некоторых случаях при общении преподавателей и обучающихся может проявиться также акцентуация их характера. Акцентуация характера – это чрезмерная выраженность отдельных черт личности (К. Леонгард, А.Е. Личко).

Барьеры в педагогическом общении возникают также из-за трудностей в планировании и организации образовательного процесса молодыми преподавателями, из-за недостаточности у них необходимой педагогической компетентности. К ним относятся: трудности в постановке и решении педагогических задач, в сочетании репродуктивных и продуктивных методов обучения; несовпадение установок (готовности к совместной деятельности и общению) преподавателя и обучающихся; неадекватность методов и средств содержанию обучения и исходному уровню подготовленности обучающихся; неумение преподавателя корректировать собственные действия и недостаточность его рефлексивного сознания и поведения.

Одной из причин затруднений в общении преподавателей и обучающихся в образовательном процессе могут стать их межличностные отношения (симпатии или антипатии, принятие или непринятие, понимание партнера или наоборот). Положительные межличностные отношения усиливают

эффективность совместной деятельности, а отрицательные становятся причиной затруднения в общении. Вот почему в вузовской подготовке кадров важно наладить благоприятный психологический климат в каждой учебной группе.

Семантический барьер. Данный тип барьеров возникает при вербальной форме общения (как при устной, так и письменной). Семантику рассматривают как отрасль знаний, изучающую способы использования слов и значений, передаваемых словами. В качестве причин появления смысловых барьеров называют пробелы в знаниях учащихся (незнание терминов, непонимание вследствие этого объяснений и аргументации преподавателя). Другой распространенной причиной является расхождение между реальными требованиями преподавателя и теми представлениями об этих требованиях, которые складываются у обучающегося. Особенно часто недоразумения случаются тогда, когда преподаватель предъявляет свои требования в чрезмерно обобщенной, неконкретной форме.

Смысловой барьер. Он возникает при общении обучающего и обучающихся, как правило, из-за того, что партнеры неправильно интерпретируют поведение друг друга, не понимают его мотивов, имеют искаженное представление о целях. Непонимание преподавателем индивидуальности каждого отдельного обучающегося может привести не только к потере связи между ними, но и вырасти в открытый конфликт.

Смысловой барьер часто имеет место в случае несоблюдения социальной дистанции между преподавателем и обучающимся, которая может выражаться либо в несоблюдении субординации, излишней фамильярности в общении, либо чрезмерной отчужденности. Но главная его причина кроется в нарушении преподавателем такого общепсихологического закона общения, как педагогический такт, требующий соблюдения уважения и доверия к обучающимся. Было замечено, что на возникновение описанных причин неэффективности учебного диалога влияет ситуация

общения. Так, в ситуации дефицита времени, экзаменационного стресса и т.д. взаимопонимание партнеров ухудшается.

Невербальные барьеры. Общение с помощью языка, предоставленного человеку природой и запечатленного в жестах, интонации, мимике, позах, экспрессии движений и т.д., называют невербальной формой общения. Невербальные коммуникации в большинстве случаев имеют бессознательную основу и свидетельствуют о действительных эмоциях участников общения. Ею сложно манипулировать и трудно скрывать в любой форме межличностного общения.

К невербальным барьерам общения относят:

- визуальные барьеры (особенности телосложения, походка, движение рук, ног и др., поза и смена поз, визуальный контакт, кожные реакции, психологическая дистанция);

- акустические барьеры (интонация, тембр, темп, громкость, высота звука, речевые паузы и т.д.);

- тактильная чувствительность (рукопожатия, похлопывания и др.).

Плохое слушание (неумение слушать). Эффективное общение возможно, когда человек одинаково точен, отправляя и принимая информацию. Эффективное слушание является важнейшим качеством любого человека и в особенности участников образовательного процесса. Как показывает практика преподавательской деятельности в вузе, риск возникновения барьеров в общении с обучающимися возрастает из-за несоблюдения следующих правил эффективного слушания:

- не говорите одновременно с собеседником, поскольку невозможно слушать разговаривая;

- помогайте говорящему раскрепоститься;

- показывайте готовность слушать;

- устраняйте раздражающие моменты;

- сопереживайте говорящему;

- сдерживайте свой характер, рассерженный человек придает неверный смысл словам;

- не допускайте спора или критики;
- не перебивайте говорящего;
- задавайте вопросы для уточнения информации.

Некачественная обратная связь. Как уже было отмечено, обратная связь играет важную роль в общении, показывая реакцию партнера на ту или иную информацию. Ее отсутствие может снижать эффективность межличностного общения. Обратная связь необходима, так как позволяет установить, насколько адекватно воспринята сообщенная информация.

В педагогическом процессе обратная связь представляет собой информацию о результате педагогического воздействия, то есть о том, насколько обучающиеся усвоили учебный материал, каковы их отношения к изученным вопросам и к самому преподавателю.

На лекционных занятиях в вузе возможности понимания реакции обучающихся не столь высоки, хотя и имеются (их внимание, интересе, задаваемые вопросы по ходу лекции и т.д.), особенно на лекциях, проводимых в диалогичной форме. Эффективность педагогического общения возрастает при групповой форме обучения (семинарные, практические занятия) или при индивидуальной работе с обучающимися, где реализуется обратная связь.

Тестовые задания для самопроверки

1. В перцептивные умения учителя входит умение

- А) организовывать
- Б) понимать
- В) двигаться
- Г) работать с печатными источниками

2. Определите важнейший принцип, которым нужно руководствоваться педагогу, когда необходимо выстроить знакомства с учениками

- А) главное, чтобы понравилось директору школы
- Б) расположить к себе, установить контакт
- В) необходимо показать свой авторитет и власть над детьми
- Г) обязательно увязывать теорию с практикой.

3. Идентификация - это

- А) механизм социализации личности
- Б) метод общения
- В) средство перевоспитания
- Г) процесс отождествления, узнавания, сопоставления
- Д) форма воздействия

4. Умение управлять своим эмоциональным состоянием является частью

- А) педагогического мастерства
- Б) педагогического новаторства
- В) педагогической поддержки
- Г) субъект-объектных отношений

5. Толерантность - это

- А) гражданственность
- Б) патриотизм
- В) терпеливость, терпимость, помехоустойчивость
- Г) эмпатия

6. Умение владеть речью является частью

- А) педагогической техники
- Б) педагогического новаторства

- В) педагогической поддержки
- Г) субъект – объектных отношений

7. Рефлексия - это

- А) свойство памяти
- Б) способность к самоанализу, самоотчету, осознанию
- В) педагогические навыки
- Г) способность к обучению

8. Какие виды педагогического действия соответствуют демократическому стилю общения?

- А) воздействие
- Б) бездействие
- В) взаимодействие
- Г) противодействие
- Д) содействие

9. Владение речью, мимикой и пантомимикой, эмоциональная саморегуляция это

- А) педагогическое новаторство
- Б) субъект-субъектные отношения
- В) педагогическая техника
- Г) педагогическая поддержка

10. Что не относится к понятию коммуникации?

- А) акт общения между людьми
- Б) передача мыслительного содержания при помощи языковой речи
- В) просмотр видеофильма
- Г) обмен информацией

11. Для чего используется «коммуникативная атака»?

- А) чтобы поставить «эффектную точку» в конце общения
- Б) чтобы осадить тех, кто нарушает дисциплину
- В) для того, чтобы быстро «включить» учеников в процесс, расположить, заинтересовать
- Г) чтобы научить детей общаться

12. Преподаватель говорит: «Ребята, пожалуйста, ну замолчите, сколько можно надо мной издеваться?» Каким является стиль общения этого педагога?

- А) демократический
- Б) либеральный (попустительский)
- В) авторитарный
- Г) антиобщественный

13. Профессиональная компетентность учителя - это

- А) уровень и вид профессионально-педагогической подготовки учителя;
- Б) единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности;
- В) совершенное владение учителем совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков;
- Г) умение учителя эффективно организовать целостный педагогический процесс.

14. Взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе обучения это:

- А) педагогическая система;
- Б) педагогическое взаимодействие;
- В) педагогическая технология.

15. Критерием продуктивного педагогического общения является:

- А) создание межличностных отношений в классе, благоприятный психологический климат;
- Б) авторитарный стиль работы учителя;
- В) использование технических средств обучения;
- Г) вторжение учителя в процесс выполнения самостоятельной работы учеником.

15. Механизм сопереживания эмоциональному состоянию другого

- А) сублимация
- Б) эмпатия
- В) интеллектуализация
- Г) подавление

Глоссарий

Акмеология - наука о закономерностях развития взрослого человека до вершин зрелости. Происходит от «акме» (вершина, зенит жизни и накопленных сил) - время наиболее полного расцвета личности, ее физических, умственных, творческих возможностей.

Акцентуация характера - чрезмерно выраженные (количественно) отдельные черты характера или их сочетания, представляющие собой крайние (пограничные) варианты нормы

Аудирование (аудиция) - слушание, восприятие и воспроизведение звуков при помощи органов речи.

Аффект – кратковременное, но достаточное сильное эмоциональное переживание, отчётливо проявляющееся во внешне видимых телесных движениях: мимике, жестах, пантомимике. Чаще всего А. возникает в результате неожиданного полного удовлетворения (положительный А.) или неудовлетворения (отрицательный А.) каких – либо важных потребностей человека.

Барьер психологический – внутреннее препятствие субъективного, психологического характера (например, неуверенность в себе, нежелание, боязнь и т.п.), препятствующее человеку открыто проявлять свои чувства, высказывать мысли, применять способности, решать жизненные задачи. Б.п. особенно возникает тогда, когда данный человек находится среди людей, за ним наблюдают со стороны или с ним соревнуются другие люди.

Выразительные движения (экспрессия) – система движений, с помощью которых человек выражает свои внутренние, прежде всего эмоциональные, состояния. В систему В.д. входят, например, жесты, мимика, пантомимика. В.д. могут носить как произвольный, так и произвольный характер.

Гуманизм - направление мышления и деятельности, ориентированное на благо всех людей как высшую ценность и высший смысл жизни при безусловном уважении свободы каждой личности.

Деятельность - динамичная, соподчиненная система активных процессов (действий, операций, навыков, умений), отвечающая определенной потребности, подчиненная мотиву (или их группе) и реализующая самостоятельное отношение человека к миру.

Дидактика - наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах.

Жесты – выразительные движения рук человека, несущие в себе определенную информацию о нем для окружающих людей, передающие мысли, переживания, внутреннее состояние данного человека. Ж. служат естественным, частично данным от природы, частично приобретенным в процессе жизни, средством общения.

Идентификация – процесс и результат сознательного или бессознательного отождествления человеком себя с кем-то другим. В результате И. происходит воспроизведение человеком психологии и поведения того, с кем он себя идентифицирует.

Коммуникативные умения и навыки – умения и навыки человека, проявляющиеся в его общении с людьми. К.у. и н. включают в себя способности, связанные с использованием различных, вербальных и невербальных средств общения для достижения взаимопонимания и оказания влияния на людей.

Компетентность – характеристика человека, выражающаяся в наличии у него знаний, умений и навыков, достаточных для решения какой – либо проблемы, владения тем или иным видом деятельности.

Конфликт – противоречие, столкновение противоположных взглядов, интересов, точек зрения, форм поведения; разногласие внутри человека или между людьми, чреватое для них серьезными последствиями, состоянием внутреннего дискомфорта или трудностями в установлении нормальных взаимоотношений.

Креативность - личностное свойство, характеризующее творческие способности человека, определяющее гибкость и оригинальность его мышления, что проявляется также в переживаниях, общении и других видах деятельности.

Личность - человек, развивающийся в обществе и вступающий во взаимодействие и общение с другими людьми с помощью языка. Это человек как член общества, как спрессованная социальность, не лишенная, однако, своей биологической составляющей.

Лидер - авторитетный человек социальной группы, чья власть и полномочия добровольно признаются другими участниками группы, готовыми ему подчиняться и следовать за ним.

Стиль лидерства - поведение лидера в отношении зависимых от него членов социальной группы; действия и приемы, используемые им для оказания влияния на других людей.

Мимика - экспрессивно - выразительные движения частей лица человека: глаз, губ, бровей, выполняющие роль внешнего представления психологического состояния человека для окружающих людей.

Навык - действие, которое автоматизируется в процессе своего формирования и становится целостным набором операций, включенным в состав более сложного действия.

Направленность личности - целостная, иерархизированная система потребностей и мотивов, задающая структуру ценностей и активных смыслов, специфику отношений личности с миром и к миру, основные линии ее поведения.

Настроение - целостное «жизнеощущение», сохраняющееся в течение относительно непродолжительного периода и эмоционально окрашивающее поведение человека.

Научение - индивидуальное приспособление животных к среде обитания. Для человека - это устойчивое изменение деятельности и знаний за счет предшествующей деятельности, не сводимое к врожденным физиологическим механизмам.

Навык - автоматизированная реакция или действие, протекающее сначала и до конца по одной и той же схеме и не контролируемое (неуправляемое) со стороны сознания. Большинство Н. включает в себя разнообразные, более или менее сложные автоматизированные движения.

Навыки асертивности – это умение четко и спокойно излагать свои мысли, не меняя позиции, если кто-нибудь с ней не согласен. Это умение сказать «нет».

Невербальные средства общения - разнообразные средства общения, кроме речи и языка. К Н.с.о. относятся, например, жесты, мимика, пантомимика, а также так называемые паралингвистические компоненты речи.

Общение - процесс взаимодействия людей, обмена информацией между ними, их взаимного психологического и поведенческого влияния.

Обучение - целенаправленное научение, систематический процесс передачи и усвоения знаний и новых способов деятельности, предполагающий взаимодействие обоих участников процесса.

Педагогическая деятельность - разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания.

Пантомимика - система телесных выразительных движений человека, используемых в общении с людьми для передачи информации.

Паралингвистика - раздел лингвистики (языкознания), где изучаются компоненты речи, которые непосредственно не связаны с языком. Это: интонация, ударение, темп, паузы в речи и т.п. К П. также относят сопровождающие речь жесты, мимику, пантомимику.

Профессиональная пригодность – готовность человека к занятиям той или иной профессиональной работой.

Рефлексия – размышления человека над собственным жизненным опытом, в частности, о своих психологических особенностях.

Социальная роль – положение, занимаемое человеком в обществе, группе людей, связанные с ним формы поведения. В понятие С.р. также входят типичные психологические особенности лиц, занимающих такое положение (например, роли родителя, учителя, ребёнка, ученика, начальника, подчинённого и т.д.).

Самоконтроль (саморегуляция) – контроль и управление человеком собой, своими психологическими процессами, состоянием и поведением.

Социализация – процесс приобретения человеком социального опыта, основных психологических человеческих качеств и форм поведения.

Социальный стереотип – устойчивая система социальных установок человека, определяющая отношение большинства людей в данном обществе или в социальной группе к кому-либо или к чему-либо.

Стиль лидерства – формы поведения, способ обращения лидера с теми людьми, которые от него зависят и подчиняются ему. Различают три основные С.л.: авторитарный, демократический и либеральный.

Такт (тактичность) – черта личности и поведения человека, выражающаяся в его умении вести себя культурно среди людей, т.е. поступать так, чтобы не ставить их в неловкое положение, не обижать, не унижать, не создавать психологические барьеры в общении. Это также способность хорошо понимать других, учитывать их состояния, мнения и чувства. Т. свидетельствует о высоком уровне культуры данного человека.

Технология - проект, разработка, описание процесса воспитания (обучения), по которому педагог осуществляет конкретную работу.

Трансакция – взаимодействие, взаимное влияние людей друг на друга.

Трансактный анализ – метод групповой психотерапии и психокоррекции, основанный на том, что немало проблем во взаимодействиях и взаимоотношениях людей возникает из-за того, что в общении друг с другом они берут на себя несоответствующие ситуации социальные роли (Р-В-Д).

Такесические средства общения – это динамические прикосновения в форме рукопожатия, похлопывания, поцелуя.

Умение – способность человека выполнять определенные действия с высоким качеством и с хорошими количественными результатами.

Фасилитация – один из навыков управления группой, подразумевающий представление группе возможности эффективного развития.

Физиогномика – старое учение о распознавании задатков и способностей человека по его внешним признакам.

Харизма – божья милость, благодать, исключительная одаренность кого – либо чем – либо; способность, данная от бога; наделённость от рождения человека какими – либо ценными, положительными качествами.

Эмпатия – сопереживание, сочувствие, понимание состояний людей и умение учитывать их в общении.

Я-концепция - многомерная, относительно устойчивая, субъективно переживаемая система представлений человека о самом себе, включающая самопознание, отношение к себе, саморегуляцию и оценку себя.

Персоналии

Архангельский Леонид Михайлович (03.02.1925-22.10.1982) –специалист в области этики: доктор философских наук, профессор. С1976заведущийсекторомэтики ИФ АН СССР. В его трудах разрабатывалась система этических категорий, проблемы сущности, структуры и функций морали, природы и динамики моральных ценностей, закономерности нравственного развития личности. *Основные труды:* Категории марксистской этики. М., 1963; Социально-этические проблемы теории личности. М.,1974; Наука и нормы: альтернатива или единство? // ВФ. 1979. № 3; Марксистская этика: предмет, структура, направления. М., 1985.

Буева Людмила Пантелеевна (13.11.1926) специалист по философским проблемам человека и формирования личности; доктор философских наук, профессор. Окончила философский факультет МГУ(1950). Профессор с 1970 года. Академик Академии педагогических наук СССР (ныне Академия образования России). В трудах исследовались содержание и структура социальной среды развития личности, соотношение и взаимодействие макро – и микроуровня среды в становлении личности.

Основные труды: «Социальная среда и сознание личности»; «Общение и общественные отношения как факторы нравственного формирования личности// Проблемы нравственного воспитания»; «Человек: деятельность и общение»; «Общение как фактор развития личности: (Социально-нравственный аспект)»;

Ананьев Борис Германович (1907-1972) - доктор психологических наук, профессор, академик АПН СССР, основатель ленинградской школы психологии. Развивая традиции В.М. Бехтерева, создал единую концепцию человекознания как комплексной дисциплины. Планомерно исследовал механизмы чувственного познания. *Основные труды:* «Человек как предмет познания» (1969), «О проблемах современного человекознания» (1975).

Андреева Галина Михайловна (род. 1924) - доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заслуженный деятель науки России. Специалист по фундаментальным методологическим проблемам социальной психологии. Автор первого в стране учебника по социальной психологии для университетов.

Бехтерев Владимир Михайлович (1857 - 1927) - русский невропатолог, психиатр, физиолог, морфолог и психолог. Основал первую в России психофизиологическую лабораторию (1885, Казанский университет), а затем Психоневрологический институт (1908), где проводилось комплексное изучение человека. Основатель объективной рефлексологии. *Основные труды:* «Общие основы рефлексологии человека» (1917), «Коллективная рефлексология» (1921) - первый в России учебник по социальной психологии.

Бодалев Алексей Александрович (род. 1928) - доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Разрабатывает проблемы психологии личности и общения. *Основные труды:* «Формирование понятия о другом человеке» (1970), «Личность и общение» (1983), «Восприятие и понимание человека человеком» (1987).

Божович Лидия Ильинична (1908 - 1981) - известный российский психолог. Внесла значительный вклад в разработку проблем развития личности в онтогенезе. *Основной труд:* «Личность и ее формирование в детском возрасте» (1968).

Выготский Лев Семенович (1896 - 1934) - выдающийся советский психолог, основатель культурно-исторической концепции происхождения и развития высших психических функций. Автор основополагающих работ по проблемам мышления и речи, развития нормального и аномального ребенка, психологии искусства. *Основные труды:* «История развития высших психических функций» (1931), «Мышление и речь» (1934).

Давыдов Василий Васильевич (1930 - 1999) - крупный отечественный исследователь и организатор науки, доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Разработал психологическую теорию учебной деятельности, создал систему развивающего обучения, в которой целенаправленно формируется теоретическое мышление. *Основные труды:* «Виды обобщения в обучении» (1972), «Проблемы развивающего обучения» (1986).

Кан-Кали́к Ви́ктор Абра́мович (1946-1991) - профессор, доктор педагогических наук, ректор Чечено - Ингушского государственного университета в 1990—1991 гг. Создатель направления «педагогическое общение» в российской дидактике. *Основные труды:* Грамматика общения. (1995.), Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя(1987), Педагогическая деятельность как творческий процесс(1977).

Мудрик Анатолий Викторович - член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии МПГУ. На основе многолетних теоретических, эмпирических и опытно-экспериментальных исследований А.В. Мудриком созданы оригинальные и чрезвычайно продуктивные педагогические концепции личности и общения, социализации и социального воспитания. *Основные труды:* Учебники: «Социализация человека», «Социальная педагогика».

Левин Курт (1890 - 1947) - крупный немецкий (позднее американский) психолог, исследователь личности в русле гештальтпсихологии, создатель «теории психологического поля». Плодотворно занимался проблемами социальной психологии.

Леонтьев Алексей Алексеевич (1936 - 2004) - доктор филологических наук, доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Крупный психолингвист, исследующий проблемы методологии, общения, этнопсихологии. *Основные труды:* «Психолингвистика» (1967), «Психология общения» (1974), «Педагогическое общение» (1998).

Леонтьев Алексей Николаевич (1903 - 1979) - доктор психологических наук, профессор, академик АПН СССР. Выдающийся ученый и организатор науки, ученик и сотрудник Л.С. Выготского. Разработал психологическую теорию деятельности, изучал проблемы возникновения и развития психики в филогенезе, формирования образа мира, сознания и личности. *Основные труды:* «Проблемы развития психики» (1959), «Деятельность. Сознание. Личность»

Макаренко Антон Семенович (1888 - 1939) - выдающийся российский педагог, разработавший и внедривший в воспитательную практику концепцию коллектива и законов его развития. *Основные труды:* «Педагогическая поэма» (1935) и «Флаги на башнях» (1938).

Петровская Лариса Андреевна (род. 1937) - доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Специалист в области психологии общения и групповых методов развития и коррекции коммуникативной компетентности. *Основные труды:* «Теоретические и методические проблемы социального тренинга» (1982), «Компетентность в общении» (1989).

Роджерс Карл Рэнсон (1902 - 1987) - американский психолог, один из создателей гуманистической психологии. Разработал принципы недирективной психотерапии. *Основной труд:* «Центрированная на клиенте терапия» (1954).

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889 - 1960) - выдающийся отечественный психолог и философ, организатор науки, один из создателей деятельностного подхода в философии, психологии и педагогике. Разработал методологические принципы психологической науки, концепцию психического как процесса. *Основные труды:* «Основы общей психологии» (1940, 2000), «Бытие и сознание» (1957), «О мышлении и путях его исследования» (1958), «Проблемы общей психологии» (1976), «Человек и мир» (1997).

Станиславский Константин Сергеевич (1863-1938), российский режиссер, актер, педагог, теоретик театра, почетный академик АН СССР (1925; почетный академик РАН с 1917),

народный артист СССР (1936). Деятельность Станиславского оказала значительное влияние на русский и мировой театр 20 в. Впервые утвердил на русской сцене принципы режиссерского театра (единство художественного замысла, подчиняющего себе все элементы спектакля; целостность актерского ансамбля). Разработал методологию актерского творчества, технику органичного перевоплощения в образ («система Станиславского»).

Теплов Борис Михайлович (1896-1965) - доктор психологических наук, профессор, выдающийся исследователь в области психологии способностей, создатель школы отечественной дифференциальной психологии. *Основные труды:* «Психология музыкальных способностей» (1940), «Способности и одаренность» (1941), «Ум полководца» (1943), «Проблемы индивидуальных различий» (1961).

Ушинский Константин Дмитриевич (1824 - 1870) - выдающийся русский педагог, основоположник педагогической психологии в России. Создал психолого - педагогическую концепцию развития личности на основе воспитывающего обучения. *Основной труд:* «Человек как предмет воспитания» (1869).

Эдвард Холл (1914- 2009) - антрополог, создатель науки проксемики; «великий дедушка» нейролингвистического программирования (НЛП). Получил степень доктора наук в Колумбийском университете (1942). Работал в различных университетах США. В книге «Беззвучный язык» (англ., *The silent language*“; 1959) на основе своего опыта (работы во время войны в батальоне афроамериканцев, а затем в обучении дипломатов) описал невербальные языки различных культур.

Практикум Психологические тесты

Тест оценки коммуникативных умений

Инструкция. На десять вопросов следует дать ответы, которые оцениваются:

| | |
|-----------------------------|------------|
| почти всегда | 2 балла, |
| в большинстве случаев | 4 балла, |
| иногда..... | 6 баллов, |
| редко..... | 8 баллов, |
| почти никогда | 10 баллов. |

Список вопросов:

1. Стараетесь ли вы "свернуть" беседу в тех случаях, когда тема (или собеседник) неинтересны Вам?
2. Раздражают ли Вас манеры Вашего партнера по общению?
3. Может ли неудачное выражение другого человека спровоцировать Вас на резкость или грубость?
4. Избегаете ли Вы вступать в разговор с неизвестным или малознакомым Вам человеком?
5. Имеете ли Вы привычку перебивать говорящего?
6. Делаете ли вы вид, что внимательно слушаете, а сами думаете совсем о другом?
7. Меняете ли Вы тон, голос, выражение лица в зависимости от того, кто Ваш собеседник?
8. Меняете ли Вы тему разговора, если он коснулся неприятной для Вас темы?
9. Поправляете ли Вы человека, если в его речи встречаются неправильно произнесенные слова, названия, вульгаризмы?
10. Бывает ли у Вас снисходительно-менторский тон с оттенком пренебрежения и иронии по отношению к тому, с кем Вы говорите?

Обработка и интерпретация.

Чем больше баллов, тем в большей степени развито умение слушать. Если набрано более 62 баллов, то слушатель "выше среднего уровня". Средний балл составляет 55-61 баллов.

Оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского)

Тест содержит возможность определить уровень коммуникабельности человека. Отвечать на вопросы следует, используя три варианта ответов – «да», «иногда» и «нет».

Инструкция: «Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: «да», «нет», «иногда».

Список вопросов:

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

2. Вызывает ли у Вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?

3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?

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

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

6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?

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

8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?

9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?

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

11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост, и будете томиться в ожидании?

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

13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?

14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в разговор?

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

16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Оценка ответов:

«да» - 2 балла,

«иногда» - 1 балл,

«нет» - 0 баллов.

Полученные баллы суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории относится испытуемый.

Классификатор теста

30-32 баллов. Вы явно некоммуникабельны, и это Ваша беда, так как больше всего страдаете от этого Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25-29 баллов. Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают Вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством – в Вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности Вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

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

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

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

4-8 баллов. Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из Вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные

темы могут вызвать у Вас мигрень или даже хандру. Охотнее берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 балла и менее. Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для Вас. Людям – и на работе, и дома, и вообще повсюду – трудно с Вами. Да, Вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям, наконец, подумайте о своем здоровье – такой стиль жизни не проходит бесследно.

Тест на оценку самоконтроля в общении

Тест разработан американским психологом М. Снайдером

Внимательно прочтите десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них вы должны оценить как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется вам верным или преимущественно верным, поставьте рядом с порядковым номером букву "В", если неверным или преимущественно неверным — букву "Н".

1. Мне кажется трудным искусство подражать привычкам других людей.

2. Я бы, пожалуй, смог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.

3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.

4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.

5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.

6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.

7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.

8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.

9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.

10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Обработка результатов

По одному баллу начисляется за ответ «Н» на 1, 5 и 7 вопросы и за ответ «В» на все остальные. Подсчитывайте сумму баллов. Если Вы искренне отвечали на вопросы, то о Вас, по-видимому, можно сказать следующее:

0-3 балла – у Вас низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение неустойчиво, и Вы не считаете нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Вы способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают Вас «неудобным» в общении по причине Вашей прямолинейности.

4-6 баллов – у Вас средний коммуникативный контроль, Вы искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.

7-10 баллов - у Вас высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации, хорошо чувствуете и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое Вы производите на окружающих.

Тест на определение коммуникативных и организаторских способностей

Просим Вас ответить на поставленные вопросы. Если ответ положительный, в соответствующей клетке листа ответов ставится знак (+), если же ответ отрицательный – знак (-). Не следует затрачивать много времени на обдумывание, нужно отвечать быстро.

Если на некоторые вопросы трудно ответить, необходимо выбрать предпочтительный ответ.

При ответе следует обращать внимание на первые слова вопроса. Ответ должен быть очень точно согласован с этими словами. Нужно ответить на все вопросы.

Лист опроса

1. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-то из ваших товарищей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?
6. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, то легко ли вы отступаете от них?
9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше вас по возрасту?
10. Любите ли вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вам входить в новые компании?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было выполнить сегодня?
13. Легко ли вам удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли вы добиться, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?
15. Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?

16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?

17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?

18. Часто ли в решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?

19. Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?

20. Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?

21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?

22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить начатое дело?

23. Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?

24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?

25. Любите ли вы участвовать в коллективных развлечениях?

26. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей?

27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых вам людей?

28. Верно ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?

29. Считаете ли вы, что вам не составляет особого труда внести оживление в малознакомую компанию?

30. Принимали ли вы участие в общественной работе в школе?

31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?

32. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято вашими товарищами?

33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомую компанию?

34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у вас много друзей?

38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?

39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Лист ответов

Ф.И. _____

| Вопрос | Ответ | Вопрос | Ответ | Вопрос | Ответ | Вопрос | Ответ |
|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| 1 | | 1 | | 2 | | 3 | |
| | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 2 | | 1 | | 2 | | 3 | |
| | | 2 | | 2 | | 2 | |
| 3 | | 1 | | 2 | | 3 | |
| | | 3 | | 3 | | 3 | |
| 4 | | 1 | | 2 | | 3 | |
| | | 4 | | 4 | | 4 | |
| 5 | | 1 | | 2 | | 3 | |
| | | 5 | | 5 | | 5 | |
| 6 | | 1 | | 2 | | 3 | |
| | | 6 | | 6 | | 6 | |
| 7 | | 1 | | 2 | | 3 | |
| | | 7 | | 7 | | 7 | |
| 8 | | 1 | | 2 | | 3 | |
| | | 8 | | 8 | | 8 | |
| 9 | | 1 | | 2 | | 3 | |
| | | 9 | | 9 | | 9 | |
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |

Для количественной обработки данных обследования используются дешифраторы №1 и №2, в которых поставлены идеальные ответы, в максимальной степени отражающие коммуникативные и организаторские способности.

Дешифратор № 1. Коммуникативные способности

| Вопрос | Ответ | Вопрос | Ответ | Вопрос | Ответ | Вопрос | Ответ |
|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| 1 | | 11 | | 21 | | 31 | |
| + | | + | | + | | + | |
| | | | | | | | |
| 3 | | 13 | | 23 | | 33 | |
| + | | + | | + | | + | |
| | | | | | | | |
| 5 | | 15 | | 25 | | 35 | |
| + | | + | | + | | + | |
| | | | | | | | |
| 7 | | 17 | | 27 | | 37 | |
| + | | + | | + | | + | |
| | | | | | | | |
| 9 | | 19 | | 29 | | 39 | |
| + | | + | | + | | + | |
| | | | | | | | |

Дешифратор № 2. Организаторские способности

| Вопрос | Ответ | Вопрос | Ответ | Вопрос | Ответ | Вопрос | Ответ |
|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | | | | | | | |
| 2+ | | 12 | | 22 | | 32 | |
| | | + | | + | | + | |
| | | | | | | | |
| 4+ | | 14 | | 24 | | 34 | |
| | | + | | + | | + | |
| | | | | | | | |
| 6+ | | 16 | | 26 | | 36 | |
| | | + | | + | | + | |
| | | | | | | | |
| 8+ | | 18 | | 28 | | 38 | |
| | | + | | + | | + | |
| | | | | | | | |
| 10 | | 20 | | 30 | | 40 | |
| + | | + | | + | | + | |

С помощью дешифраторов подсчитывается количество совпадающих с дешифратором ответов. Оценочный коэффициент коммуникативных и организаторских склонностей K выражается отношением количества совпадающих ответов к максимально возможному числу совпадений (20). При этом удобно использовать формулу:

$$K = m/20, \text{ или } K = 0,05m,$$

где m – количество совпадающих с дешифратором ответов.

Для качественной оценки результатов испытания используются шкалы оценок, в которых тому или иному диапазону количественных знаний K соответствует определенная оценка.

Шкала оценок коммуникативных способностей

| Коэффициент K | Оценка | Уровень проявления способностей |
|-----------------|--------|---------------------------------|
| 0,10-0,45 | 1 | Низкий |
| 0,46-0,55 | 2 | Ниже среднего |
| 0,56-0,65 | 3 | Средний |
| 0,66-0,75 | 4 | Высокий |
| 0,76-1,00 | 5 | Очень высокий |

Шкала оценок организаторских способностей

| Коэффициент K | Оценка | Уровень проявления способностей |
|-----------------|--------|---------------------------------|
| 0,20-0,55 | 1 | Низкий |
| 0,56-0,65 | 2 | Ниже среднего |
| 0,66-0,70 | 3 | Средний |
| 0,71-0,80 | 4 | Высокий |
| 0,81-1,00 | 5 | Очень высокий |

Опросник для диагностики способности к эмпатии

Вопросы теста

1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди людей одиноко.
2. Люди преувеличивают способность животных чувствовать и переживать.

3. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться, и открыто проявляют свои чувства.

4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они сами себя жалеют.

5. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать.

6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.

7. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей.

8. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств.

9. Я сильно волнуюсь, когда должен (должна) сообщить людям неприятное для них известие.

10. На мое настроение сильно влияют окружающие люди.

11. Я считаю иностранцев холодными и бесчувственными.

12. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.

13. Я не слишком расстраиваюсь, когда мои друзья поступают необдуманно.

14. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.

15. По-моему одинокие люди чаще бывают недоброжелательными.

16. Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь.

17. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой)

18. Когда я читаю книгу (роман, повесть, и т.п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле.

19. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь.

20. Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются.

21. Если мой друг или подруга начинают обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

22. Мне неприятно, когда люди, смотря кино, вздыхают и плачут.
23. Чужой смех меня раздражает.
24. Когда я принимаю решение, отношение, других людей к нему, как правило, роли не играет.
25. Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены.
26. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающийся из-за пустяков.
27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.
28. Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.
29. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
30. Чужие слезы вызывают у меня раздражение.
31. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.
32. Я могу оставаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг.
33. Маленькие дети плачут без причины.

Обработка результатов. Сопоставьте свои ответы с ключом и подсчитайте количество совпадений.

Ключ

| Ответ | Номера утверждений-предложений |
|-------------------|---|
| Согласен « + » | 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31 |
| Не согласен « - » | 2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33 |

Полученное общее количество совпадений (сумму баллов) проанализируйте, сравнив свой результат с показателями, представленными в таблице 2

Таблица 2

| Пол | Уровень эмпатических тенденций | | | |
|---------|--------------------------------|---------|--------|--------------|
| | Высокий | Средний | Низкий | Очень низкий |
| Юноши | 33-26 | 25-17 | 16-8 | 7-0 |
| Девушки | 33-30 | 29-23 | 22-17 | 16-0 |

Тест на определение умения педагога слушать обучающихся

Инструкция. Ниже приводятся 10 вопросов, ответы на которые помогут Вам убедиться в том, как эффективно Вы слушаете обучающихся. При ответах на вопросы пользуйтесь шкалой: всегда – 4 балла, часто – 3 балла, иногда – 2 балла, никогда – 1 балл.

Вопросы теста

1. Даете ли Вы обучающемуся возможность высказаться, не перебивая его?
2. Обращаете ли Вы внимание на подтекст высказывания обучающегося?
3. Стараетесь ли Вы запомнить, что говорит обучающийся?
4. Обращаете ли Вы внимание на главные стороны сообщения?
5. Слушая обучающегося, стараетесь ли Вы сохранить в памяти основные факты сообщения?
6. Обращаете ли Вы внимание обучающегося на то, что вытекает из содержания сообщения?
7. Подавляете ли Вы у себя желание уклониться в беседе от неприятных Вам вопросов?
8. Воздерживаетесь ли Вы от раздражения, когда обучающийся высказывает противоположную точку зрения?
9. Стараетесь ли Вы удерживать свое внимание на сообщении обучающегося?
10. Проявляют ли обучающиеся интерес к беседе с Вами?

Обработка и анализ результатов

Подсчитайте сумму баллов. Оцените умение педагога слушать обучающегося. Отлично – 32 и более баллов, хорошо – 27 – 31 баллов, посредственно – 22 – 26 баллов, надо тренироваться – менее 21.

Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам

Инструкция

Оцените по пятибалльной системе, насколько у вас проявляется каждое из приведенных слева свойств.

| | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Уклоняюсь от спора | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Рвусь в спор |
| 2. | Отношусь к конкуренту без предвзятости | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Подозрителен |
| 3. | Имею адекватную самооценку | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Имею завышенную самооценку |
| 4. | Прислушиваюсь к мнению других | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Не принимаю иных мнений |
| 5. | Не поддаюсь провокации, не завожусь | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Легко завожусь |
| 6. | Уступаю в споре, иду на компромисс | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Не уступаю в споре: победа или поражение |
| 7. | Если взрываюсь, то потом ощущаю чувство вины | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Если взрываюсь, то считаю, что без этого нельзя |
| 8. | Выдерживаю корректный тон в споре, тактичность | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Допускаю тон, не терпящий возражений, бестактность |
| 9. | Считаю, что в споре не надо демонстрировать свои эмоции | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Считаю, что в споре нужно проявить сильный характер |
| 10. | Считаю, что спор – крайняя форма разрешения конфликта | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Считаю, что спор необходим для разрешения конфликта |

Тест на исследование основных тенденций поведения педагога в педагогическом коллективе

Инструкция. Испытуемому предлагается набор карточек, содержащих утверждения или названия свойств личности. Их необходимо распределить по группам от «наиболее характерных» до «наименее характерных» для него.

Исследование проводится следующим образом. Испытуемому предъявляются карточки с утверждением и предлагается ответить «да», если оно соответствует его представлению о себе как члене

данной конкретной группы, или «нет», если оно противоречит его представлению, и только в исключительных случаях разрешается ответить: «сомневаюсь»; то есть карточки раскладываются на три группы.

Вопросы теста

1. Я критичен к окружающим коллегам.
2. У меня возникает тревога, когда в коллективе начинается конфликт.
3. Я склонен следовать советам лидера.
4. Я не склонен вступать в слишком близкие отношения с коллегами.
5. Мне нравится, когда в коллективе дружественная обстановка.
6. Я склонен противоречить лидеру.
7. Я испытываю симпатии только к одному-двум членам коллектива.
8. Я избегаю встреч и собраний в коллективе.
9. Мне нравится похвала лидера.
10. Я независим в суждениях и манере поведения.
11. Я готов встать на чью-либо сторону в споре.
12. Я склонен руководить коллегами.
13. Меня радует общение с моими немногочисленными друзьями.
14. Я внешне спокоен при проявлении ко мне враждебности со стороны членов коллектива.
15. Я склонен поддерживать настроение и мнение своего коллектива.
16. Я не придаю значения личным качествам членов коллектива.
17. Я склонен противопоставлять свою цель целям коллектива, отвлекать ее от достижения цели коллектива.
18. Мне нравится противопоставлять себя лидеру.
19. Я хотел бы сблизиться с некоторыми членами коллектива.
20. Я предпочитаю оставаться нейтральным в споре.

21. Мне нравится, когда лидер активно руководит коллективом.

22. Я предпочитаю хладнокровно обсуждать разногласия.

23. Я недостаточно сдержан в выражении чувств.

24. Я стремлюсь сплотить вокруг себя единомышленников.

25. Я недоволен слишком формальными отношениями в коллективе.

26. Когда меня обвиняют, я теряюсь и молчу.

27. Я предпочитаю соглашаться с образом жизни коллектива.

28. Я привязан к коллективу больше, чем к отдельным его членам.

29. Я склонен обострять и затягивать спор.

30. Я стремлюсь быть в центре внимания.

31. Мне хотелось бы быть членом более узкой группы в коллективе.

32. Я склонен к компромиссам.

33. Я испытываю внутреннее беспокойство, когда лидер поступает вопреки ожиданиям.

34. Я болезненно отношусь к замечаниям коллег.

35. Я могу быть хитрым и вкрадчивым.

36. Я склонен принять на себя руководство коллективом.

37. Я откровенен в коллективе.

38. Во время разногласий в коллективе у меня возникает беспокойство.

39. Я предпочитаю, чтобы при планировании работы ответственность на себя взял лидер.

40. Я не склонен отвечать на проявление дружелюбия.

41. Я часто сержусь на коллег.

42. Я пытаюсь вести других против лидера.

43. Я легко нахожу знакомства за пределами коллектива (группы).

44. Я стараюсь избегать быть втянутым в спор.

45. Я легко соглашаюсь с предложениями других членов коллектива.

46. Я оказываю сопротивление образованию в нашем коллективе группировок.

47. Когда я раздражен, я становлюсь насмешливым и ироничным.

48. У меня возникает неприязнь к тем, кто пытается выделиться.

49. Я предпочитаю меньшую, но более интимную группу.

50. Я пытаюсь не показывать свои истинные чувства.

51. При коллективных разногласиях я становлюсь на сторону лидера.

52. Я инициативен при установлении контактов в общении.

53. Я избегаю критиковать коллег.

54. Я предпочитаю обращаться к лидеру чаще, чем к другим.

55. Мне не нравится, что отношения в коллективе слишком фамильярны.

56. Я люблю затевать споры.

57. Я стремлюсь повышать свой социальный статус в коллективе.

58. Я склонен вмешиваться в общение коллег и нарушать его.

59. Я «задиристый», склонен к «перепалкам».

60. Я склонен выражать недовольство лидером.

Обработка и анализ результатов

Ответы испытуемого разносятся по соответствующим шкалам (см. ключ к диагностике) и проставляются по 1 баллу как ответ «да», так и ответ «нет» по каждой из сопряженных пар тенденций. Так как отрицание одной тенденции является признанием полярной тенденции, количество баллов за ответы «да» по одной шкале и «нет» по шкале противоположной тенденции суммируется. Если сумма баллов по любой шкале равна сумме по противоположной шкале или близка к ней, это свидетельствует о наличии у испытуемого человека внутреннего конфликта, обусловленного одинаковой выраженностью противоположных тенденций поведения в коллективе.

Ключ

К нижеперечисленным шкалам сопряженных тенденций относятся следующие позиции опросника:

1. Зависимость – 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54.
2. Независимость – 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60.

3. Общительность – 5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52.
4. Необщительность – 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 55, 58.

5. Принятие «борьбы» – 1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59.
6. Избегание «борьбы» – 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53.

Диагностика склонности к определенному стилю руководства

Вопросы теста

1. При принятии важных решений вы:
 - а) посоветуетесь с коллективом;
 - б) постараетесь не брать на себя ответственность за принятие решения;
 - в) примете решение единолично.
2. При организации выполнения задания:
 - а) предоставите свободу выбора способа выполнения задания участникам коллектива, оставив за собой лишь общий контроль;
 - б) не будете вмешиваться в ход выполнения задания, полагая, что коллектив сам сделает все как надо;
 - в) будете регламентировать деятельность членов коллектива, строго определяя, как надо делать.
3. При осуществлении контроля над деятельностью подчиненных:
 - а) будете жестко контролировать каждого из них;
 - б) доверите осуществление контроля самим подчиненным;
 - в) посчитаете, что контроль не обязателен.
4. В экстремальной для коллектива ситуации:
 - а) будете советоваться с коллективом;
 - б) возьмете все руководство на себя;

в) полностью положитесь на лидеров коллектива.

5. Строя взаимоотношения с членами коллектива:

а) будете оказывать помощь подчиненным в их личных делах;

б) будете общаться в основном, если к вам обратятся;

в) будете поддерживать свободу общения между вами и подчиненными.

6. При управлении коллективом:

а) будете оказывать помощь подчиненным в их личных делах;

б) посчитаете, что в личные дела подчиненных нет необходимости вмешиваться;

в) будете интересоваться личными делами подчиненных, скорее из вежливости.

7. В отношениях с членами коллектива:

а) будете стараться поддерживать хорошие личные отношения даже в ущерб деловым;

б) будете поддерживать только деловые отношения;

в) будете стараться поддерживать и личные, и деловые отношения в одинаковой степени.

8. По отношению к замечаниям со стороны коллектива:

а) не допустите замечаний в свой адрес;

б) выслушаете и учтете замечания;

в) отнесетесь к замечаниям безразлично.

9. При поддержании дисциплины:

а) будете стремиться к беспрекословному послушанию подчиненных;

б) сумеете поддерживать дисциплину без напоминания о ней подчиненным;

в) учтете, что поддержание дисциплины — это не ваш конек, не будете оказывать давление на подчиненных.

10. В отношении того, что о вас подумает коллектив:

а) вам будет безразлично;

б) постараетесь всегда быть хорошим для подчиненных, на обострения не пойдете;

в) внесете коррективы в свое поведение, если оценка будет негативной.

11. Распределив полномочия между собой и подчиненными:

- а) будете требовать, чтобы вам докладывали обо всех деталях;
- б) будете полагаться на исполнительность подчиненных;
- в) будете осуществлять только общий контроль.

12. При возникновении затруднений при принятии решения:

- а) обратитесь за советом к подчиненным;
- б) советоваться с подчиненными не будете, так как все равнее отвечать за все придется вам;

в) примете советы подчиненных, даже если их не спрашивали.

13. Контролируя работу подчиненных:

а) будете хвалить исполнителей, отмечать их положительные результаты;

б) будете выискивать в первую очередь недостатки, которые надо исправить;

в) осуществлять контроль будете от случая к случаю (зачем вмешиваться?).

14. Руководя подчиненными:

а) сумеете так приказать, что задания будут выполняться беспрекословно;

б) будете в основном использовать просьбу, а не приказ;

в) вообще не умеете приказывать.

15. При недостатке знаний для принятия решения:

а) будете решать сами — ведь вы же руководитель;

б) не побоитесь обратиться за помощью к подчиненным;

в) постараетесь отложить решение: может, все образуется само собой.

16. Оценивая себя как руководителя, можете предположить, что вы:

а) будете строгим, даже придирчивым;

б) будете требовательным, но справедливым;

в) к сожалению, будете не очень требовательным.

17. В отношении нововведений:

- а) будете, скорее, консервативным (как бы чего не вышло);
- б) если они целесообразны, то охотно их поддержите;
- в) если они полезны, добьетесь их внедрения в приказном

порядке.

18. Вы считаете, что в нормальном коллективе:

а) подчиненные должны иметь возможность работать самостоятельно, без постоянного и жесткого контроля руководителя;

б) должен осуществляться жесткий и постоянный контроль, так как на совесть подчиненных рассчитывать не приходится;

в) исполнители могут быть предоставлены сами себе.

Обработка и интерпретация результатов

Внесите в таблицу выбранные вами ответы: за каждый сделанный выбор проставляется по 1 баллу в соответствующий столбец.

| Номер вопроса | Выбор ответа | | |
|---------------|--------------|---|---|
| | а | б | в |
| 1 | Д | Л | Л |
| 2 | Д | Л | Л |
| 3 | А | Д | Л |
| 4 | Д | А | Л |
| 5 | Д | А | Л |
| 6 | Д | А | Л |
| 7 | Д | А | Л |
| 8 | А | Д | Л |
| 9 | А | Д | Л |
| 10 | А | Д | Л |
| 11 | А | Д | Л |
| 12 | Д | А | Л |
| 13 | Д | А | Л |
| 14 | А | Д | Л |
| 15 | А | Д | Л |
| 16 | А | Д | Л |
| 17 | Л | Д | А |
| 18 | Д | А | А |

Подсчитайте, сколько баллов приходится на: *А* — авторитарный (авторитарный) стиль руководства; *Д* — демократический стиль руководства; *Л* — либеральный (попустительский) стиль руководства.

Поскольку в чистом виде склонность к одному из стилей руководства практически не встречается, речь может идти о смешанных стилях с тенденцией склонности к одному из них. Опрашиваемые чаще всего выбирают ответы, характеризующие демократический стиль руководства. Если таких ответов больше 12 — можно говорить о склонности к демократическому стилю, если меньше и при этом выборы *А* на 3 балла превалируют над *Л* — можно говорить о склонности к авторитарно-демократическому стилю, а в случае превалирования на 3 балла выборов *Л* над *А* — о склонности к либерально-демократическому стилю.

Методика оценки способов реагирования в конфликте (К.Н. Томас)

Инструкция. По каждому пункту надо выбрать только один, предпочтительный для вас вариант ответа а) или б).

1. а) иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса;

б) чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем мы оба согласны.

2. а) я стараюсь найти компромиссное решение;

б) я пытаюсь уладить его с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.

3. а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;

б) иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

4. а) я стараюсь найти компромиссное решение;

б) я стараюсь не задевать чувства другого человека.

5. а) улаживая конфликтную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у других;

б) я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6. а) я пытаюсь избежать неприятностей лично для себя;

б) я стараюсь добиться своего.

7. а) я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно;

б) я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться более важных целей.

8. а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;

б) я первым делом стараюсь определить суть спора.

9. а) думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий;

б) я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10. а) я твердо стремлюсь добиться своего;

б) я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. а) первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоит суть спора;

б) я стараюсь успокоить других и главным образом сохранить наши отношения.

12. а) зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры;

б) я даю окружающим возможность в чем-то остаться при своем, если они также идут навстречу.

13. а) я предлагаю промежуточную позицию;

б) я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.

14. а) я сообщаю другим свою точку зрения и спрашиваю об их взглядах;

б) я пытаюсь доказать другим логику и преимущества моих взглядов.

15. а) я стараюсь успокоить других и сохранить наши отношения;

б) я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.

16. а) я стараюсь не задеть чувств окружающих;

б) я обычно пытаюсь убедить окружающих в преимуществах моей позиции.

17. а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;

б) я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18. а) если это сделает окружающих счастливыми, я дам им возможность настоять на своем;

б) я дам партнеру возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.

19. а) первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоит суть спора;

б) я стараюсь отложить спорные вопросы, с тем чтобы со временем решить их окончательно.

20. а) я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия;

б) я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21. а) ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к партнеру;

б) я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22. а) я пытаюсь найти позицию, которая устраивает и меня, и партнера;

б) я отстаиваю свою позицию.

23. а) как правило, я стараюсь, чтобы все остались довольны;

б) иногда предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. а) если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу;

б) я стараюсь уговорить другого на компромисс.

25. а) я пытаюсь убедить другого в своей правоте;

б) ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.

26. а) я обычно предлагаю среднюю позицию;

б) я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.

27. а) зачастую стремлюсь избежать споров;

б) если я знаю, что это доставит большую радость другому человеку или в данной ситуации ему необходимо выглядеть лидером, я дам ему возможность настоять на своем.

28. а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;

б) улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.

29. а) я предлагаю среднюю позицию;

б) думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.

30. а) я стараюсь не задеть чувств другого;

б) я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Обработка результатов. По каждому из пяти разделов опросника подсчитайте количество ваших ответов, совпадающих с ключом.

Ключ опросника.

Соперничество: 3а,6б,8а, 9б, 10а, 13б, 14б,16б,17а,22б,25а,28а.

Сотрудничество: 2б,5а,8б,11а,14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б,30б.

Компромисс: 2а,4а, 7б,10б,12б,13а,18б,20б,22а,24б,26а,29а.

Избегание: 1а,5б,7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б,27а,29б.

Приспособление: 1б,3б,4б,6а,11б,15а,16а,18а,24а, 25б,27б,30а.

Полученные количественные оценки по каждому разделу сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемых форм поведения в конфликтной ситуации.

Тест на определение типа восприятия индивидом группы

Восприятие индивидом группы представляет собой фон, на котором протекает межличностное восприятие. Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных «типа» восприятия индивидом группы, где в качестве показателя типа восприятия выступает роль группы в деятельности воспринимающего.

Первый «тип» восприятия индивидом группы называют «индивидуалистическим» (И): когда индивид относится нейтрально

к группе, уклоняясь от совместных форм деятельности и ограничивая контакты в общении.

Второй тип восприятия индивидом группы называют «*прагматическим*» (П): когда индивид оценивает группу с точки зрения полезности и отдает предпочтение контактам лишь с наиболее компетентными источниками информации и способными оказать помощь.

Третий тип восприятия индивидом группы называют «*коллективистическим*» (К): индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность, при этом наблюдается заинтересованность в успехах каждого члена группы и стремление внести свой вклад в жизнедеятельность группы.

Инструкция. По каждому пункту надо выбрать только одну альтернативу, наиболее точно выражающую вашу точку зрения.

1. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто:

- а) знает больше, чем я;
- б) все вопросы стремится решать сообща;
- в) не отвлекает внимание преподавателя во время занятий.

2. Лучшими преподавателями являются те, которые:

- а) имеют индивидуальный подход к обучающимся;
- б) создают условия для помощи со стороны других;
- в) создают атмосферу поиска и коллективного обсуждения проблем.

3. Я рад, когда мои друзья:

- а) знают больше, чем я, и могут мне помочь;
- б) умеют самостоятельно, не мешая друг другу, добиваться успехов;
- в) помогают другим, когда в них нуждаются.

4. Больше всего мне нравится, когда в группе:

- а) не надо никому помогать и есть у кого поучиться;
- б) каждый сам по себе уникален и не вмешивается в дела других;
- в) остальные слабее подготовлены, чем я.

5. Мне кажется, что я способен на многое, когда:

- а) я уверен, что получу помощь и поддержку со стороны других;

б) уверен, что мои усилия будут как-то вознаграждены и отмечены;

в) предоставляется возможность проявить себя в полезном и важном деле.

6. Мне нравится группа, в которой:

а) каждый заинтересован в улучшении результатов всех;

б) каждый занят своим делом и не мешает другим;

в) каждый откликается на помощь и совет, если оказывается в этом необходимость.

7. Я не удовлетворен преподавателями, которые:

а) создают дух соперничества;

б) не занимаются увлеченно своей наукой;

в) создают условия напряжения и жесткого контроля.

8. Я больше удовлетворен жизнью, если:

а) занимаюсь научной работой или узнаю что-то новое;

б) общаюсь и отдыхаю;

в) нужен кому-то и полезен.

9. Основная роль учебного заведения должна заключаться:

а) в воспитании гражданина и гармонично развитой личности;

б) в подготовке человека к самостоятельной жизни и деятельности;

в) в подготовке к общению и совместной деятельности человека.

10. Если в группе возникает проблема, то я:

а) предпочитаю не вмешиваться;

б) предпочитаю сам во всем разобраться, не полагаясь на других;

в) стремлюсь внести свой вклад в общее решение проблемы.

11. Я бы лучше учился, если бы преподаватели:

а) подходили ко мне индивидуально;

б) создавали условия для оказания помощи;

в) создавали условия для успеха, условия свободы выбора.

12. Я испытываю плохое состояние, когда:

а) не добиваюсь успеха в намеченном деле;

б) чувствую, что не нужен человеку, для меня очень уважаемому или любимому;

в) тебе в трудную минуту не помогают те, на кого надеялся больше всего.

13. Больше всего я ценю:

- а) успех, в котором есть доля участия моих друзей или родных;
- б) общий успех близких и дорогих мне людей, в котором есть и моя заслуга;
- в) свой собственный личный успех.

14 Я предпочитаю работать:

- а) вместе с товарищами;
- б) самостоятельно;
- в) с ведущими в данной области преподавателями и специалистами.

Обработка результатов. Каждому выбранному ответу приписывается один балл. Баллы, набранные по всем пунктам опросника, суммируются для каждого типа восприятия отдельно с учетом предложенного ключа. Результат записывается в виде формулы $пИ+лП+мК$, где п, л, м — количество набранных баллов соответственно «индивидуалистическому» типу восприятия, «прагматическому» и «коллективистскому».

Ключ для обработки результатов

| «И» | «П» | «К» | «И» | «П» | «К» |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1в | 1б | 1а | 8а | 8в | 8б |
| 2а | 2в | 2б | 9б | 9а | 9в |
| 3б | 3в | 3а | 10б | 10в | 1а |
| 4б | 4а | 4в | 11а | 11в | 11б |
| 5б | 5в | 5а | 12а | 12б | 12в |
| 6б | 6а | 6в | 13в | 13б | 13а |
| 7б | 7а | 7в | 14б | 14а | 14в |

Примеры ситуационных задач

Ситуация №1.

Преподаватель задал домашнюю контрольную работу. При проверке он обнаружил две абсолютно одинаковые правильные работы с оригинальным нестандартным решением. Как должен вести себя преподаватель?

Ситуация №2.

Обучающийся опоздал на контрольную работу. Преподаватель дает ему индивидуальное задание. Обучающийся сдает контрольную работу досрочно. Преподаватель утверждает, что тот списал, и дает другое, более сложное задание. Обучающийся его выполняет. Преподаватель дает третье задание, с которым обучающийся не может справиться. Обучающийся просит помочь в решении, но преподаватель не справляется сам. Ситуация переходит в конфликт: обучающийся резко выразился в адрес преподавателя и покинул аудиторию. Проанализируйте ситуацию.

Ситуация №3.

Во время практического занятия один из обучающихся в группе демонстративно читает газету, в то время как другие выполняют задание. На вопрос преподавателя, почему он не работает с другими, отвечает, что ему не хочется. На следующем занятии – то же самое. Преподаватель говорит, что если обучающемуся не интересно, то... Каковы варианты выхода из сложившейся ситуации?

Ситуация №4.

Немного опоздав, на лекцию входит староста группы, только что получивший стипендию. Сидящие рядом обучающиеся просят выдать им стипендию, что староста и делает, вовлекая все большее количество и отвлекая слушателей. Как должен повести себя в этой ситуации преподаватель?

Ситуация №5.

Обучающийся третьего курса работал с одним преподавателем (выполнение курсовых работ, участие в конференциях и т. д.). На четвертом курсе из-за конфликта высказывает желание выполнять дипломную работу у другого преподавателя. Обучающийся учится на «отлично» и намеревается поступать в магистратуру. Ситуация переговоров с другим преподавателем известна предыдущему руководителю. Можно ли избежать конфликта между преподавателями, преподавателем и обучающимся, наконец, сохранить желание заниматься дальнейшей научной работой. Какими должны быть отношения обучающегося с научным руководителем?

Ситуация №6.

На практических занятиях один из обучающихся, занимающий, как правило, место недалеко от преподавателя, изучает конспекты лекций или учебник по другому предмету. На вопросы преподавателя отвечает, что много времени у него для этого предмета не будет, а на занятии ему присутствовать нужно, так как он может услышать что-то полезное. Сидя за первыми столами, он воспринимает информацию лучше. На занятия ходит регулярно, контрольные работы выполняет удовлетворительно, но на вопросы преподавателя не отвечает, так как «занят». Проанализируйте ситуацию с позиции педагога. Ваши действия.

Ситуация № 7.

В учебную группу пришел новенький. Скоро стало ясно: его ровный характер, доброжелательная манера держаться, а главное, широкая эрудиция сулят немало хороших минут интересного общения с этим молодым человеком. Как-то сразу все потянулись к нему.

Однако прошел месяц-другой, и новенький все чаще входил в класс один. На это обстоятельство педагоги почти не обратили внимания. Но вот однажды на занятии по психологии после

захватывающего ответа новичка педагог предложил ему подготовить доклад. Новичок отказался. Сам отказ не смутил преподавателя, так как подходило время сессии и возможности дополнительной подготовки к занятиям более ограничены. Желая смягчить отказ, новичок предложил:

- Я не понимаю, какой смысл в таком докладе?! Вы, как преподаватель, уже представляете мои возможности, а им, - он кивнул (достаточно вежливо) в сторону своей группы, - это ни к чему. Каждый может и должен искать сам...

Ситуация №8.

- Преподаватель тогда преподаватель, когда он блестяще знает свою дисциплину, ибо с этого, с его научного багажа, и начинается признание студентов и коллег.

- Поскольку сущность студента раскрывается полнее не на занятии, а в каких-то внеурочных видах деятельности и в процессе общения, то только тот преподаватель - мастер, кто свободно владеет приемами общения, умеет сделать обучение и жизнь студента интересной.

- Надо научить студента учиться всю жизнь и постоянно работать над собой, обогащая себя и духовно, - это главное для преподавателя.

- Культура, кругозор и интеллигентность - вот важные показатели качества человека как преподавателя.

Вдруг Вера Васильевна сняла очки и тоном, свидетельствующим, что высказывания коллег чем-то задели ее самолюбие, громко сказала:

- А я считала и считаю, что главное в преподавателе - это добросовестность. - И после маленькой паузы продолжила. - Я вот уже двадцать пять лет первая прихожу в университет и последняя ухожу. Я всю себя отдаю работе со студентами. Нужно всего себя отдавать обучающимся –именно это делает преподавателя педагогом с большой буквы!

- Но ведь еще нужно, чтобы было, что отдавать студентам, - добавил кто-то из педагогов.

- Вот я - конечно, вместе с коллегами - выпустила в жизнь несколько сотен выпускников – специалистов в выбранном направлении. Из них выросли двое академиков, трое докторов и пять кандидатов наук, а уж инженеров, врачей, экономистов и не счесть, - вмешалась в разговор Наталья Юрьевна.

- Наталья Юрьевна, а скольких вы не спасли? - задал ей вопрос молодой коллега.

- Что значит - не спасла, от чего или от кого не спасла? - не сразу поняла вопрос Наталья Юрьевна.

- Ну, сколько среди этих тысяч выпускников тех, кто спился, или оказался на скамье подсудимых, или хотя преступления и не совершил, но стал плохим человеком? - не унимался молодой педагог.

- Да, вы правы, Алексей. Я никогда не считала тех, кому не могла помочь. Мне, как и другим, всегда приятно было работать с сильными, способными, яркими ребятами, которые сами хотели учиться.

Кто же прав? Проанализируйте ситуацию.

Ситуация №9.

Семинар шел, как обычно. Преподаватель, начав объяснение части материала, услышала слева от себя отчетливый скрип. По выражению лица она сразу определила - скрипел Петров, и, не задумываясь, строго сказала:

- Петров, прекрати скрипеть, иначе я тебя удалю с занятия! Она и не подозревала, что провал ее тщательно подготовленного занятия начался, потому что она поддалась на провокацию.

- Что Петров-то, что Петров-то?! – стал огрызаться студент. - Вы сначала разберитесь, кто скрипит, а потом говорите.

Преподаватель продолжала объяснение, и скрип тут же возобновился.

- Петров, я последний раз предупреждаю, если ты сейчас же не прекратишь скрипеть, я удалю тебя с занятия!

Петров не прекратил скрип, и преподаватель громко произнесла:

- Выйди из аудитории!

Студент не вышел и пустился в длинные пререкания:

- А почему это я должен выходить? Вы сначала докажите, что это я скрипел. А то: «Уходи!»

- Пока ты, Петров, не выйдешь из аудитории, я не продолжу занятие!

При этих словах преподаватель села за стол. Однако это не возымело никакого действия ни на Петрова, ни на группу.

Время шло. Петров так и не вышел. Группа тем временем как бы разделилась на три группы: первая - это те, кому совершенно было безразлично происходящее; вторая - те, кто ехидно наблюдал, чем же кончится конфликт, выйдет Петров или нет; третья - это преимущественно активные девочки, которые шипели на виновника срыва занятия.

Прозвенел звонок. Преподаватель озвучила домашнее задание быстро вышла из аудитории. Проанализируйте ситуацию.

Ситуация №10.

Идя на занятие, педагог видит возле аудитории толпу и двоих дерущихся студентов. Преподаватель попросил всех зайти в аудиторию, а драчунов остаться в коридоре. Закрыв двери и оставшись наедине с молодыми людьми, педагог спрашивает:

- Можете объяснить, почему вы поссорились, из-за чего возникла драка?

Молодые люди молчат и с угрозой смотрят друг на друга.

- Почему вы молчите? Это секрет? - серьезно спрашивает педагог. Они кивают головой.

- Тогда сделаем так, даю вам 5 минут - поговорите как мужчина с женщиной, только без кулаков и оскорблений, тихо, мирно выясните свои отношения. И помните, вы должны войти в

аудиторию более с большим уважением друг к другу, чем были прежде, покажите всем, как вы можете цивилизованно решать сложные жизненные проблемы. Прав ли учитель? Чем он руководствовался? Проанализируйте ситуацию.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1969. – 339 с.
2. Андреева, Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 20 с.
3. Антон, Э.Э. Опыт анализа речевого общения учащихся и учителя на уроке / Э.Э. Антон // Проблемы общения и воспитания. – Тарту, 1974. – С. 165.
4. Архангельский, Л.М. Социальная природа и роль массового общения / Л.М. Архангельский, Б.А. Юферов // Социальная среда и личность. – Свердловск, 1969. – С. 31-32.
5. Берн, Э. Игры в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 399 с.
6. Биркенбил, В. Язык интонации, мимики, жестов / В. Биркенбил. – СПб., 1997.
7. Бодалев, А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А.А. Бодалев. – Л.: ЛГУ, 1970. – 8
8. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. – М.: МГУ, 1968. – С. 205.
9. Бурнард, Ф. Социально-психологический тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. – Спб, 2002. – С. 20-23.
10. Головкин, Е.А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Головкин. - Ставрополь, 2004. - 20 с.
11. Дворниченко, В.В. Развитие туризма в СССР (1917-1983 гг.) / В.В. Дворниченко. – М.: Центр. рекл.-информ. бюро «Турист», 1985.
12. Емельянов, Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе / Ю.Н. Емельянов // Психологический журнал. – 1987. – № 2 – С. 81-88.

13. Жуков, Ю.М. Эффективность делового общения / Ю.М. Жуков. – М.: Знание, 1988. – 132 с.
14. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
15. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М., 2008.
16. Ильюк, Б.А. Роль речевых способностей в общении / Б.А. Ильюк // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – Л., 1972. – 71 с.
17. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
18. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1976. – 363 с.
19. Кан-Калик, В.А. Проблемы профессионально-педагогического общения / В.А. Кан-Калик // Советская педагогика. – 1979. – № 6. – С. 113-117.
20. Квартальнов В.А. Менеджмент туризма: туризм как объект управления / В.А. Квартальнов. – М., 2002. – 263 с.
21. Климов Е.А. Психология профессионала: Избр. психол. тр. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 400 с.
22. Красинская, Л.Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы / Л.Ф. Красинская Красинская: учеб. пособие. – Самара: СамГУПС, 2010. – 140 с.
23. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко, под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 213 с.
24. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Ланина, сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – Политиздат, 1989. – 197с.
25. Кузьмина Е.М. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с.

26. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 219 с.
27. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1996.
28. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1991. – 295 с.
29. Лунева, О.В. Психология делового общения: учебн. пособие / О.В. Лунева, Е.А. Хорошилова. – М., 1987. – 236 с.
30. Макаренко, А.С. Собрание сочинений: в 5т. Т.5 / А.С. Макаренко. – М.: Правда, 1971. – 431 с.
31. Медведев, В. Подготовка преподавателей высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2007. - №11. – С. 46-56.
32. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. - 1995. - № 36. - С. 55 - 63.
33. Маркова А.К. Психология труда учителей. – М., 1993.
34. Мудрик, А.В. О воспитании старшеклассников: кн. для классн. руководителей / А.В. Мудрик. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
35. Петровская, Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
36. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учебн заведений /Под ред. Н.В. Ключевой. - М., 2003. - 400 с.
37. Пиз, А. Язык телодвижений / А. Пиз. – Н. Новгород: Ай-кью, 1994. – 262 с.
38. Поварницына, Л.А. Психологический анализ трудностей общения у студентов: автореф. канд. дис. – М., 1987.
39. Родионов, Б.А. Коммуникация как социальное явление / Б.А. Родионов. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1984. – 63 с.
40. Руденский Е.В. Социальная психология: курс лекций / Е.В. Руденский – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: Изд-во НГАЭиУ, 2000. – 224 с.

41. Рыкун, Р.О. Социально-психологические предпосылки и условия общения / Р.О. Рыкун // Вопросы методологии науки. – Томск, 1971. – С. 143-158.
42. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. - 2004.- № 4 (№ 1337). - С. 138-142.
43. Симонов, П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1975.
44. Скакун, В.А. Основы педагогического мастерства / В.А. Скакун. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008. – 208 с.
45. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология - 2-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д, 2003. - 544 с.
46. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя вуза / под ред. В.Г. Тимирясова. – Казань: Изд-во «Таглитмат» ИЭУП, 2001. – 112 с.
47. Суханова, К. Ю. Работа с подростками, имеющими трудности социальной адаптации [Текст] / К.Ю. Суханова // Коррекционная педагогика. - 2003. - № 1. - С. 51-58.
48. Федцов, В.Г. Культура сервиса: учебн.-практ. пособие / В.Г. Федцов. – М.: 2000. – 208 с.
49. Ханин, Ю.А. К вопросу об оценке коммуникативности личности / Ю.А. Ханин // Общение как предмет теоретического и прикладного исследования. – Л., 1972. – С. 172-173.
50. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
51. ЭБС «Znanium. com.» Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М., 2012. – 448 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>
52. Игорь Кузнецов Настольная книга практикующего педагога// http://modernlib.ru/books/kuznecov_igor_nikolaevich/
53. Argyle, M. Social Interaction / M. Argyle. – London, 1969.
54. Osgood, C.F. Psycholinguistics / C.F. Osgood. – New York: Psychology, 1963.

Список рекомендованной литературы

1. ЭБС «Znanium. com.» Симонов, В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров: учебное пособие / В.П. Симонов. - М., 2015. - 320 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>
2. ЭБС «Znanium. com.» Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы : учеб. пос. / Р.С. Пионова. - Минск, 2005. - 303 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>
3. ЭБС «Znanium. com.» Капранова, В.А. История педагогики: учебное пособие / В.А. Капранова. - М.; Мн., 2015. - 240 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>
4. ЭБС «Znanium. com.» Капранова, В.А. История педагогики в лицах: учебное пособие / В.А. Капранова. - М., 2013. - 176 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>
5. ЭБС «Znanium. com.» Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учебное пособие / С.Д. Якушева. - М., 2014. - 416 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>
6. ЭБС «Znanium. com.» Резник, С.Д. Аспирант вуза: технологии научного творчества и педагогической деятельности: учебное пособие / С.Д. Резник. - М., 2012. - 520 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>
7. ЭБС «Znanium. com.» Ивакина, Н.Н. Профессиональная речь юриста: учебное пособие / Н.Н. Ивакина. - М., 2013. - 448 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>
8. ЭБС «Znanium. com.» Барышников, Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник / Н.В. Барышников. - М., 2013. - 368 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>
9. ЭБС «Znanium. com.» Сильченко, Т.В. Профессиональная компетентность современного инженера: монография / Т.В. Сильченко. - Красноярск, 2011. - 362 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

10. ЭБС «Znanium. com.» Бороздина, Г.В. Психология делового общения: учебник / Г.В. Бороздина. - М., 2011. - 295 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

11. ЭБС «Znanium. com.» Егидес, А.П. Психология конфликта: учеб. пособие / А.П. Егидес. - М., 2013. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

12. ЭБС «Znanium. com.» Кравцовва, Е.Е. Педагогика и психология: учебное пособие / Е.Е. Кравцова. - М., 2009. - 384 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

13. ЭБС «Znanium. com.» Сидоров, П.И. Деловое общение: учебник для вузов / П.И. Сидоров, М.Е. Путин, И.А. Коноплева; под ред. П.И. Сидорова. - М., 2010. - 384 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

14. ЭБС «Znanium. com.» Кузнецов, И.Н. Бизнес-риторика: учебное пособие / И.Н. Кузнецов. - М., 2013. - 408 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

15. ЭБС «Znanium.com.» Степанова, И.Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: монография / И. Ю. Степанова. - Красноярск, 2012. - 399 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

16. ЭБС «Znanium. com.» Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников: монография / под ред. В. Д. Шадрикова. – М., 2011. – 168 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

17. ЭБС «Znanium. com.» Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – М., 2012. – 448 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

18. ЭБС «Znanium. com.» Оганян К.М. Адаптация и ценностно-нормативные конфликты в студенческой среде (социологический анализ)/ К.М. Оганян, К.К. Оганян, Ю.М. Львин. - СПб., 2005. – 159 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

19. ЭБС «Znanium. com.» Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции:

монография / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М., 2009. - 328 с. -
Режим доступа: <http://znanium.com/>

20. ЭБС «Znaniy.com» Багдасарьян, И.С. Формирование коммуникативной компетентности менеджера: психолого-педагогические аспекты: монография / И.С. Багдасарьян, Г.В. Дудкина. - Красноярск, 2012. - 128 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

21. ЭБС «Znaniy.com» Осипова, С.И. Актуальные стратегии и тактики подготовки профессиональных кадров в вузе: монография / С.И. Осипова [и др.]; под общ. ред. С.И. Осиповой. – Красноярск, 2014. – 154 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

22. ЭБС «Znaniy.com» Крушельницкая, О.Б. Социальная психология образования: Учебное пособие / О.Б. Крушельницкая; под ред. О.Б. Крушельницкой и др. - М., 2015. - 320 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/>

23. ЭБС «Znaniy.com» Мандель, Б.Р. Педагогическая психология: учебное пособие / Б.Р. Мандель. - М., 2012. - 368 с
Режим доступа: <http://znanium.com/>

Содержание

| | |
|---|-----|
| Введение | 3 |
| Раздел I. Профессиональная компетентность педагога высшей школы | |
| 1.1. Проблема профессиональной компетентности преподавателя вуза | 5 |
| 1.2. Коммуникативная компетентность как важное требование к педагогу высшей школы | 13 |
| 1.3. Этика и культура педагогического труда | 19 |
| 1.4. Формирование коммуникативных умений педагога | 31 |
| Раздел II. Профессиональное общение педагога высшей школы | |
| 2.1. Понятие и функции общения как процесса | 40 |
| 2.2. Сущность и функции педагогического общения | 49 |
| 2.3. Стили педагогического общения | 55 |
| 2.4. Процедура профессионального общения педагога | 61 |
| 2.5. Диалог и монолог в педагогическом общении | 69 |
| 2.6. Барьеры педагогического общения и способы их устранения | 76 |
| Тестовые задания для самопроверки | 84 |
| Глоссарий | 87 |
| Персоналии | 93 |
| Практикум | 98 |
| Список использованной литературы | 133 |
| Список рекомендованной литературы | 137 |

Составители:
Бибалова С.А.,
Пафифова Б.К.

**ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:
ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА
В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Учебное пособие

Подписано в печать 14.12.2015. Формат бумаги 60x84/16. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Гарнитура Таймс. Усл. п. л. 8,75. Тираж 500. Заказ 077.

Отпечатано с готового оригинал-макета
на участке оперативной полиграфии
ИП Кучеренко В.О. 385008, г. Майкоп, ул. Пионерская, 411/76.
Тел. для справок 8-928-470-36-87. E-mail: slv01.maykop.ru@gmail.com