

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Речевой имидж педагога

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Филологическое образование»

Проверка на объем заимствований:
66,18 % авторского текста
Работа допущена к защите
«21» октября 2017 г.
зав. кафедрой русского языка и МОРЯ
Глухих Н. В.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-315-205-2-1
Юнусова Нелли Рашитовна
Научный руководитель:
Кандидат педагогических наук; доцент
Омельченко Елена Витальевна

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Речевой имидж педагога

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Филологическое образование»

Проверка на объем заимствований:

_____ % авторского текста

Работа _____ к защите

«__» _____ 20__ г.

зав. кафедрой русского языка и МОРЯ

_____ Глухих Н. В.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-315-205-2-1

Юнусова Нелли Рашитовна

Научный руководитель:

Кандидат педагогических наук; доцент

Омельченко Елена Витальевна

Челябинск
2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические подходы к изучению речевого имиджа педагога	5
1.1. Понятие речевого имиджа в современной теории коммуникации	5
2.2. Особенности коммуникативного поведения учителя	15
1.1. Речевой портрет идеального учителя	28
Глава 2. Роль речевого воздействия в педагогической деятельности	35
2.1. Речевое воздействие, приемы речевого воздействия	35
2.2. Положительные высказывания и их речевое воздействие	41
2.3. Речевое поведение современного учителя	53
Заключение	66
Список использованной литературы	69

Введение

Речевой имидж является неотъемлемой частью общей профессионально-педагогической культуры современного педагога. Речь является как средством преподавания, так и средством учения, формирующим речевую культуру учащихся и служащим для них образцом. С помощью речи педагог передает определенную информацию, развивает и обогащает интеллект учащихся, побуждает учеников к деятельности на основе полученных знаний, управляет вниманием учащихся, образует мир их представлений и понятий. Именно через речь преподаватель сообщает свое настроение, характер, интеллект, волю, свое отношение к учащимся и к преподаваемому предмету, через речь – выражает свои мысли и чувства. Учащиеся запоминают прежде всего мысли и настроение преподавателя, но в памяти откладывается лишь та речь, которая обладает логичностью и точностью, грамматической правильностью, оригинальностью и уместностью. Качество усвоения знаний учащимися зависит от точности формируемых педагогом предложений и понятий. Речь педагога должна быть направлена на создание благоприятного психологического климата с использованием эмпатической речевой коммуникации. Неправильное педагогическое общение рождает страх, неуверенность, ослабление внимания, памяти, работоспособности, нарушение динамики речи у учащихся и, как следствие, появление стереотипных высказываний школьников, из-за снижения желания и умения самостоятельно думать. Задача педагога – способствовать осознанию учеником своего «я», ощущению своей личностной значимости и формированию адекватной самооценки.

Объектом исследования является профессиональная коммуникация педагога и его речевой имидж.

Предметом исследования является речевое воздействие в профессиональной коммуникации. В работе проанализированы высказывания, взятые из:

1. педагогической литературы: автора Н.Е. Щурковой «Педагогическая технология» и других;
2. из личного опыта и опыта работы коллег (взаимопосещаемость на уроках, конспекты уроков, интернет сайты).

Цель исследования – анализ речевого имиджа педагога в структуре профессиональной коммуникации.

Задачи исследования:

1. анализ литературы по вопросам имиджа и теории коммуникации;
2. систематизация собранного материала по вопросам имиджа и теории коммуникации;
3. составление картотеки высказываний учителей;
4. выявление тональности оценки высказываний учителей;
5. определение приемов речевого воздействия, оптимальных для эмпатической речевой коммуникации;
6. Составление рекомендаций для учителей.

Методологической основой послужили исследования Б.Г. Ананьева, В.И. Карасика, А.А. Леонтьева, А.А. Мурашова, В.В. Рыжова, И.А. Стернина, Е.В. Харченко и других авторов.

Основными методами исследования явились: описательный, статистический, метод научного анализа и обобщения.

Апробация работы осуществлялась в рамках: Международной научной конференции «Достижения и проблемы современной науки» (г. Санкт-Петербург 2017), а также применены в практике преподавания уроков русского языка и литературы в школе №1 села Аргаяш Челябинской области.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы, состоящего из 60 источников.

Глава 1. Теоретические подходы к изучению речевого имиджа педагога

1.1. Понятие речевого имиджа в современной теории коммуникации

Понятие речевого имиджа представляет собой социо-психолингвистическое понятие, коррелирующее как с базовыми понятиями Теории Речевых Актов — ТРА, так и с основными постулатами теории речевого взаимодействия. Рабочим определением понятия «речевой имидж» может служить следующее: речевой имидж есть система типичных для данного индивидуума речевых реакций и способов порождения связного текста, способствующих либо препятствующих достижению позитивных целей общения. Таковыми целями общения могут быть: 1) сообщение адресату о некотором событии, явлении, предмете, лице, идее; 2) воздействие на адресата для коррекции его точки зрения либо поведения; 3) проявление эмоции в качестве заместителя сообщения. Различные формы дискурса, его фрагментов, модели построения дискурсов оказывают также влияние на содержание, структуру и тип речевого имиджа, но оказываются тем не менее внешними по отношению к нему. Проблема формирования речевого имиджа, рассматривавшаяся ранее в пределах стилистики, риторики и речевого этикета как прикладных лингвистических дисциплин, формируется под воздействием прикладных задач (в том числе формирования общего имиджа лидеров, менеджмента, судебной реформы и т.п.) в самостоятельную исследовательскую проблему, находящуюся на стыке лингвистики, психологии, социологии, информатики и теории мышления. Тем не менее в узком смысле проблема формирования речевого имиджа представляет собой прикладную лингвистическую проблему, обладающую достаточной научной самостоятельностью.

Речевым имиджем можно называть особое речевое поведение индивидуума, сформированное под воздействием социальной среды либо сознательно, отвечающее основным законам речевого общения (интеракции) и соотносимое со структурой и характером языковой личности. Поэтому структура речевого имиджа включает в себя: а) элементы структуры языковой личности; б) аутентичные элементы. Наблюдения над речевым поведением индивидуумов показывают, что в структуру речевого имиджа включаются:

- 1) возрастной имидж;
- 2) социальный имидж;
- 3) культурный имидж.

Возрастной имидж представляет собой воплощение в речи одного из трех основных возрастных типов: а) детской речи, которая характеризуется признаками отрывочности, синтаксической неполноты высказываний, эмоциональности (положительной либо отрицательной), наличия в тексте большого числа смысловых вопросов (типа «Что это?», «Зачем это?», «Кто это?»); б) взрослой речи, которая характеризуется синтаксической полнотой, наличием средств логической связности текста, большим количеством высказываний и конструкций с причинно-следственным значением, наличием уточняющих вопросов (типа «Почему?», «С какой целью?», «Каковы особенности?», «Каковы признаки?» и т.п.); в) старческой речи, которая характеризуется замедленным темпом, наличием большого количества смысловых и аспираторных пауз, высказываниями с модальностью долженствования либо категорического утверждения, иногда личной, иногда в безличной форме (например: «Нам необходимо разработать...», «Вы должны...», «эта точка зрения, конечно, правильная» и т.п.), а также общесмысловыми, риторическими и модальными вопросами (типа «Что это?», «До каких же пор?», «Кто должен за это ответить?» и т.п.). Возрастной речевой имидж по-разному комбинируется у конкретной

языковой личности, давая, в принципе, смешанные формы своего проявления.

Социальный речевой имидж представляет собой перенесенный блок структуры языковой личности и может быть рассмотрен в трех вариантах: а) низкий социальный имидж, который в основном характеризуется наличием в речи арготизмов (например, «конать», «крыша поехала», «крутой», «нет», «да», «пошел на...»). Иногда высокая социальная группа может иметь в определенных условиях общения низкий социальный речевой имидж (например, студенты, управленцы, предприниматели и т.д.); б) средний, который характеризуется признаками разговорной речи; в) высокий, для которого характерны признаки книжно-письменной речи в некоторой индивидуальной стилизации.

Культурный речевой имидж перекрещивается по своей структуре с социальным и проецирует экстралингвистические факторы общего состояния культуры на речевую деятельность отдельной личности, проявляющей себя в собственно-культурном либо (усложненном) этнокультурном плане. Культурный речевой имидж отдельной личности во многом зависит от общего состояния культуры в обществе и может быть распределен по трем относительным группам (высокий, средний и низкий). Постсоветское общество в целом характеризуется низким культурным речевым имиджем, для которого характерны монокультурность (отсутствие параллельных отсылок к иным культурным слоям либо национальным культурам); неиллюстративность речи (отсутствие литературных либо исторических иллюстраций в речи); «канцелярит» как способ речевого мышления и выражения мысли в речи.

Проблема формирования речевого имиджа имеет собственно лингвистический, экстралингвистический и педагогический аспекты.

В собственно лингвистическом смысле речевой имидж включает в себя речевые средства эффективного взаимодействия партнеров в той или иной речевой ситуации (средства риторики), а также конвенциональные

(договорные) социально обусловленные средства общения (речевой этикет). Эти два типа средств обуславливают конструктивный каркас речевого имиджа индивидуума.

Риторические средства хорошо известны были Цицерону, причем уже тогда существовало разделение их на пропозициональные (восклицание, повторение, градация, ирония, риторический прием бессоюзия, или «чеканная» речь) и текстовые (музыкальность, ритмичность, внутренняя соразмерность, трехмастный тип построения текста: зачин, основная часть и заключение). Особое место в риторической системе Цицерона занимали элементы речевого имиджа оратора, к которым он относил:

- а) высокую общую культуру (знание литературы, истории, философии и права),
- б) владение стилистикой речи (знание простого разговорного и возвышенного публичного стилей),
- в) понимание ритма, умение тонировать речь, владение различными интонациями,
- г) владение искусством непосредственного воздействия на адресата — различными экстрасенсорными приемами. Риторическое представление речевого имиджа в духе Цицерона актуально и сегодня для изучения структуры этого имиджа.

Речевой этикет рассматривался отечественными исследователями обычно как самостоятельная дисциплина этико-педагогического характера, содержащая рекомендации речевого поведения в определенных стандартных ситуациях общения, напр., прощания: «до свидания, до встречи, прощай»; благодарности: «спасибо, благодарю вас, очень вам благодарен».

В традициях ряда стран Европы и США - наличие речевых правил поведения регламентирующего, обязательного характера. Так, в отличие от России, в европейских странах и США существуют обязательные речевые

формулы обращения; официального и неофициального приветствия, обязательные стратегии ведения этикетного диалога, речевые формулы выражения согласия или несогласия, удовольствия или неудовольствия. Существуют также ограничения и запреты на определенные темы, фразы, отдельные слова и даже интонации и тембр голоса. Таким образом, существует не только национальная специфика речевого общения в этикетной форме, но и национальная специфика в самом отношении к речевому этикету либо как к возможным вариантам речевого поведения в данной ситуации, либо как к нормированию речи. В рамках формирования речевого имиджа эти два подхода смыкаются, формируя речевой имидж индивидуума, необходимо учитывать: а) реальный адресат высказывания (текста); б) цель воздействия на реальный адресат; в) средства, применяемые для достижения цели воздействия. Например, в ситуации официального государственного приема необходимо использовать исключительно этикетные формулы, вместе с тем для создания эффекта «широкой натуры, человека из народа» возможно, в целом не нарушая рамки этикета, включить в речь некоторые «простонародные формулы». Возможна и обратная ситуация: благоприятно подчеркнуть свое отношение к социально высоким слоям общества, применив несколько этикетных формул в ситуации общения с представителями иных социальных слоев.

К экстралингвистическому аспекту речевого имиджа индивидуума относятся мимика и жесты как одно из эффективнейших средств передачи информации. Мимика и жесты обладают рядом сходных признаков и речевых функций. Во-первых, это признаки образности и знаковости, присущие одновременно и языковым единицам (словам), и ментальным (образам, представлениям), и логическим (понятиям, логические пропозиции). Grimаса или жест одновременно обозначают некое понятие, явление, отношение, и указывают на некое понятие, явление, отношение, и изображают некое понятие, явление, отношение (страх, ужас, радость,

удивление, восхищение, злость, грусть и т.п.). В этом смысле гримасы и жесты представляют собой пограничные явления между речью и средствами выражения искусства (театра, живописи и скульптуры). Во-вторых, мимике и жестам присущи речевые (коммуникативные) функции: передача информации, выражение эмоции, контактоустанавливающие функции. Скажем, широко раскрытые глаза могут выражать страх или удивление, а также передавать информацию о том, что в том направлении, куда повернуто лицо человека может находиться нечто необычное. Жест поднятой правой руки с раскрытой ладонью у европейских народов обозначает приветствие и т.п. В-третьих, по своей онтологии мимика и особенно жесты подразделяются на первичные (биологические) и вторичные (социальные).

Педагогический аспект речевого имиджа — это система «постановки» речевого имиджа и система упражнений речевого и неречевого характера. Он является абсолютно новым для методики преподавания языка и требует отдельного и подробного рассмотрения.

Педагогическое мастерство проявляется в ситуациях нацеленного воздействия и тщательно организованного взаимодействия со слушателями; важнейшая форма реализации такого мастерства — речь, составляющая важнейший аспект профессионального имиджа преподавателя. Ещё до начала общения имиджевыми факторами выступают облик преподавателя, его костюм, готовность к лекции, нацеленность на взаимодействие. Имидж создаётся информацией о входящем преподавателе, что проистекает из первого впечатления от него. «Первое впечатление, которое складывается у людей от внешнего вида выступающего, способствует формированию их общей социальной установки, симпатии или антипатии, самоорганизации к слушанию или выражению скепсиса по поводу того, что ещё не сказал коммуникатор». [49, с. 241].

Это «эффект имиджа»; он перерастает в конструирование настоящего профессионального имиджа педагога с началом речевого воздействия и взаимодействия, с самопредъявления преподавателя любого предмета в качестве «языковой личности». Как только начинается собственно диалог, «учитель постоянно регулирует процесс общения, стимулирует участие в нём собеседников, корректирует решение учебных задач — и запланированных, и возникающих спонтанно». [28, с. 21]. И при этом невербальные составляющие педагогического имиджа уступают место речевому процессу, в котором выделим приоритетные аспекты.

Во-первых, это знание языка и владение его ресурсами как принципиальный фактор педагогического мастерства, коррелирующегося с профессиональным имиджем. Слушатели «резко отрицательно относятся к погрешностям в речи учителя, к речевым штампам, затасканным фразам... Неудачное слово старшего может дать иное направление мыслям, сделать трогательное смешным, исказить содержание сказанного». [35, с. 24]. Речь современного педагога должна быть эталонным воплощением языковой нормы, а также тех коммуникативных качеств, которые способствуют взаимопониманию участников обучения. Ошибка или оговорка, допущенная преподавателем, нередко делает невозможным его позитивный желаемый имидж, низводя текущий имидж до уровня объекта иронии.

Во-вторых, имидж педагога наиболее интенсивно формируется под воздействием «эффекта первых фраз» (В.М. Шепель): начало любого общения предполагает акцентирование внимания и установление интереса яркими фактами, актуальными проблемами, подчёркиванием значимости этих фактов и этих проблем для аудитории. «Специфика риторического выступления состоит в том, что оно призвано в реальной ситуации общения с конкретными людьми установить с ними добрые отношения для дальнейшего разговора и сообщить основное его направление». [2, с. 171]. Начало выступления и лекции задаёт основные параметрические

характеристики коммуникации, оказывает важнейшее влияние на формирование имиджа педагога, способствующего или препятствующего взаимодействию.

В-третьих, аспект педагогического имиджа — умение поддерживать психологический контакт с аудиторией, словно изнутри видеть каждого слушателя и ученика. Такое эмпатическое взаимодействие означает не безликую речь, обращённую в никуда, а рассуждение о проблемах, стоящих перед каждым. О принципиальной важности адресата рассуждал М.М. Бахтин: «...Высказывание с самого начала создаётся с учётом возможных ответных реакций, ради которых оно, в сущности, и создаётся». [5, с. 275]. Когда учитель прогнозирует такие возможные реакции, направляет их, внедряя в урок, — его имидж также вполне управляется и регулируется им самим. Общение корректируется благодаря постоянному включению фактора обратной связи, вовлекающего учеников в диалог, создающего иллюзии коммуникации при монологическом обращении, приучающего учеников активнее участвовать в происходящем, интенсивнее размышлять, точнее формулировать мысли.

В-четвёртых, конструирование требуемого положительного имиджа осуществляется при работе над так называемыми негативными коммуникативными сценариями учеников, направленными на срыв занятия. Это проявление «агонистического» барьера коммуникации, когда ученики словно состязаются с педагогом за право на коммуникативное лидерование. Речевое мастерство, основанное на законах педагогической риторики, предполагает следующие формы преодоления кризисных ситуаций как факторы создания положительного имиджа педагога.

1. Демонстративное противопоставление говорящего остальной аудитории с возможностью комментирования его позиции самими учениками.

2. Реагирующее молчание; краткий и лаконичный ответ — лишь тогда, когда ученик полностью исчерпал свои аргументы. Ответ должен быть афористическим и остроумным.

3. Предварительное согласие, аргументация с позиций ученика, показывающая в конечном итоге абсурдность его суждения (приём «доведения до абсурда»).

4. Неожиданность речевого поведения: вопрос, внешне не имеющий отношения к суждению, внезапный вывод, формируемая проблема. Пример-сопоставление или авторитетное свидетельство обратного.

5. Апеллирование к мнению, являющемуся авторитетным для аудитории; стремление склонить её этим на свою сторону без внешнего акцентирования этого стремления.

6. Активная дискуссия; это возможно лишь тогда, когда сопричастным ей окажется группа и когда она не уведёт от занятия.

7. Яркая ироничная структура, не задевающая достоинства дебатующего и приемлемая для аудитории.

8. Использование фигуры кризиса при переключении общего эмоционального поля аудитории в русло, необходимое учебному занятию; использование самого высказывания как «точки опоры», способной сформировать необходимую коллективную эмоцию.

9. Переключение внимания с высказанной фразы на более интересную аудитории проблему, постановка актуальной задачи.

10. Ответ вопросом на вопрос (приобретение более выгодной полемической позиции), подчёркнуто серьёзное обращение к говорящему, включение его суждения в собственные последующие рассуждения (цитирование) с развенчиванием его.

Наконец, умение учителя формулировать материал как систему проблем и задач, требующих совместного изучения или разрешения, — важная речевая составляющая педагогического имиджа. Самая интересная и разнообразная информация не произведёт впечатления, если не обращена

к ученику аттрактивными речевыми структурами, благодаря которым он почувствует себя собеседником, помощником в решении проблемы. Это можно считать интеграцией речевого мастерства учителя, его педагогических умений и психологической эрудированности. Лекция не как сообщение готовых дефиниций, а как выработка их в творчески-поисковом процессе; не как воспроизведение очевидного, а как поиск нового, логически следующего, — смысл и цель такой деятельности. Облекая её в коммуникативные структуры, преподаватель прибегает к инклюзивной речи, визуализации, уступке, кризису — тем приёмам и технологиям риторики, которые повышают осознание своей субъектности самим учеником.

Итак, педагогический имидж — профессиональный образ, в создании которого значительную роль играет речевая составляющая. По словам Ф.А. Кузина, «важно развивать в себе коммуникативную привлекательность, основанную на законах поведенческой стратегии, соблюдение которых является одной из важнейших форм выражения личного делового имиджа». [15, с. 15]. Эта привлекательность базируется на высокой эрудиции, психологической зоркости, оптимистической установке, диалогической готовности, владении приёмами методики. Все эти средства обретают выражение в речевых формах: так педагогика информационного общества реализуется в факторах и фреймах речевых технологий, педагогического красноречия, коммуникативной привлекательности. Эти стороны образуют различные факторы педагогического имиджа.

И всё же из сказанного должно стать очевидно, что окончательно имидж педагога формируется именно в том, как он обращается к аудитории, как инициирует диалог и участвует в нём, как реагирует на реплики. Педагог — «речевая» профессия, а потому и важнейшая часть педагогического имиджа — тоже речевая. [24].

1.2. Особенности коммуникативного поведения учителя

Моделирование профессионального общения базируется на стандартизации речи, выявлении определенных стереотипов, уже используемых в определенных сферах деятельности. В.А. Рыжков считает, что сам процесс общения предполагает выработку некоторых общих образцов восприятия вещей и явлений. Это необходимое условие социализации индивида в обществе, происходящей в ходе усвоения им уже существующих общепринятых значений – знаний, понятий, идей, которые он интериоризует в рамках индивидуальной или массовой коммуникации.

Из всего количества стереотипизированных, социально санкционированных вербальных или невербальных формул общения для каждого конкретного случая он выбирает тот вариант, который представляется ему наиболее типичным и адекватным ситуации. Условием, определяющим содержание типичных, стереотипизированных коммуникативных единиц является среда социализации индивида, а если смотреть шире, - преобладающий вид деятельности в данном социуме. [32, с. 117]. Ведущей функцией стереотипа является коммуникативная, социально-регулятивная функция. Обладающий данной функцией стереотип способен посредством придания некоторой направленности личностному смыслу в рамках объективно существующего значения группировать реципиентов вокруг той или иной идеи, мысли, образа. Таким образом, стереотип есть коммуникативная единица данного этноса, способная посредством актуальной презентации социально санкционированных предметных потребностей оказывать побуждающее типизированное воздействие на сознание личности. В силу субъективной верификации предмета, удовлетворяющего той или иной потребности, в стереотипе возникает элемент произвольного отражения действительности в соответствии с господствующим типом материальных и социальных отношений в рамках определенного этноса. [32, с. 123-124].

Ссылаясь на И.И. Токарева, Н.И. Смирнова трактует речевой стереотип как отражение в речи целого языкового коллектива типичного способа интерактивного поведения. [34, с. 39].

При межличностном общении педагога и ученика введение стандартов речевого поведения помогает предотвратить конфликты, связанные с некорректным, неожиданным для ученика поведением педагога; освободить время, обычно затрачиваемое на подбор нужных слов для индивидуального подхода; к тому же сами стандарты, задавая определенную модель поведения, позволяют впоследствии специалистам творить новые речевые конструкции, снимают излишнее напряжение при взаимодействии и снижают риск возникновения «синдрома перегорания».

Для выявления социально одобряемых и социально порицаемых вариантов речевого поведения педагогов были использованы не только наблюдения за реальным речевым поведением людей (ручные, видео- и аудиозаписи), но и «метод воспоминаний». Респондентам предлагалось написать запомнившиеся высказывания представителей этой профессии и распределить их в две колонки: «понравились» и «не понравились».

Этапы проведения исследования и количество полученных высказываний отражены в таблице:

	Год опроса	Количество респондентов	Понравились высказывания		Не понравились высказывания	
			всего	из них разные	всего	из них разные
Учитель	2000- 2001	500	929	690	924	756

Разница между общим количеством высказываний и оригинальными (неповторяющимися) показывает, что речь учителей запоминается или изменяется при запоминании в соответствии с вполне определенными моделями.

В.А. Рыжков пишет, что стереотип как репродуцируемая коммуникативная единица вызывает в психике личности определенный ассоциативный эффект. Характер ассоциации зависит от структуры уже имеющейся иерархии мотивов, от субъективной предрасположенности личности к проигрыванию определенной социальной роли, т.е. к декларированию своей социально-групповой принадлежности. Нечто подобное относится к стереотипу позитивно воспринимаемого коммуникатора: адекватность ролевого поведения, эксплицитность связей с социальной (референтной) группой реципиента, а также общая эмоционально-положительная апелляция к последнему. Совокупность этих факторов образует «имидж», провозглашающий собой некий символ социальных потребностей, типичных для соответствующей социальной группы. [32, с. 122].

Таким образом, можно сделать вывод, что речевой стереотип, с одной стороны, облегчает понимание и запоминание информации, а с другой – является выразителем определенных отношений между коммуникантами, поскольку содержит косвенные указания на социальные роли говорящих.

Повышенное внимание к контексту общения (кто, что, как, кому говорит), большая вариативность передачи информации при отсутствии общепризнанных стереотипов речевого поведения профессионалов в сфере «человек-человек» в современной России приводит к явным или скрытым столкновениям и конфликтам. Именно это противостояние определило обращение к анализу сложившихся стереотипов взаимодействия учителей и учеников.

Можно отметить, что речь учителей разнообразна.

Учитель: вечные упреки// коверкали фамилию (умышленно!)// когда орут// когда учитель при всех обсуждает проблемы отдельного ученика// на родительском собраниях расхваливать одних учеников, а других унижать перед всем коллективом// не приветствует ребят// не приветствует ребят, угрюмый// несдержанность в словах// несправедливое решение насчет оценки// плохое понимание или незнание своего предмета, как надо// повышение голоса на детей// чтобы исправить оценку нас заставляли убирать в классе.

Отсутствие в русском языке единого нейтрального обращения предопределяет его важную роль в процессе общения. Ананьев в обращении к ученику отмечает роль способа наименования ученика педагогом. Он считает, что отношение ученика к педагогу и ответ ученика связаны с тем, как педагог называет ученика. Наименование учеников в обращениях педагога раскрывает степень ясности представления педагога об ученике и уровень контакта педагога с учеником. [1, с. 141].

Мы специально выделили обращения в таблицу.

Положительно оцениваемые обращения	Отрицательно оцениваемые обращения
<p><i>hoto sapiens // барышни и молодые люди //вундеркинд // да мои ж вы золотые // дети мои дорогие // детишки // детки мои // / мои вы любимые // мои мартышечки // ну все, химики великие // ты моя умница! // умная свистулька // умница, лапонька моя // умница! (4) // хорошие мои и под.</i></p>	<p><i>балбесы // бездарность // бездарь // бестолковый // бестолочь // даун // // лоботрясы! // двоешник // дураки // жуки навозные // идиоты // калеки // недоумки // непонятливый // неуправляемые дети // тупица// олухи тупые // подонки // психи! // рыба в скафандре // стадо баранов // тараканихи беременные // и под.</i></p>

Среди положительно оцениваемых обращений есть подчеркивающие родство, близость: *дети мои дорогие// хорошие мои* и под.

В.А. Рыжков утверждает, что большая часть фраз, с помощью которых мы общаемся друг с другом в ходе обычного, каждодневного разговора, стереотипизирована. Причем эти фразы и элементы фраз детерминированы в немалой степени нашей национально-культурной спецификой. Коммуникативный акт в данном случае напоминает ролевую ситуацию, в которой роли регламентированы социальной и национально-культурной средой, контролирующей с помощью языковых и неязыковых стереотипов иерархию мотивов и соответственно личностные смыслы коммуникантов. Ежедневно мы таким образом вступаем в повторяющиеся ситуации общения, которые протекают примерно одинаково в пределах данного этноса. [32, с. 122].

То есть сами стереотипы неслучайны и во многом отражают этнокультурную специфику. Ю.Н. Караулов при сравнении фрагментов картины мира, особенностей менталитета и национального характера носителей испанского и русского языков, запечатленных в ассоциативно-вербальных сетях, выявил, что в русском ядре есть три понятия, три концепта, отсутствующие в испанском: быстро, старый и нельзя. Далее он трактует эти понятия:

1) Быстро: понятие быстрого движения, быстрого совершения действий близки русскому национальному характеру. На ум приходят соответствующие крылатые слова – от Н. Гоголя («И какой же русский не любит быстрой езды!») до Н.Фоменко («Чем тише едешь, тем менее ты русский»).

2) Старый: в русском сознании и в русском культурном мире это понятие заряжено положительным, в основном, смыслом, что объясняется преимущественной ориентацией русской культуры на традицию. Русский взгляд на понятие «старый» представляет собой одобрение и приятие

старого при осторожном отношении к новому. Сравним русские пословицы и поговорки:

- Все новое и новое, а когда же будет доброе?
- Иная подержанная вещь лучше новой.
- Старый друг лучше новых двух.
- Новый кафтан крой, а к старому примеряй. И т.д.

3) Нельзя: идея категорического запрета, подкрепленная веками деспотизма,- крепостнического, царского, церковного, коммунистического, очень сильна в менталитете русского человека. Эти понятия нашли отражение и в высказываниях учителей. Наиболее частотными были конструкции, указывающие на скорость процесса (быстро, быстрее).

Учитель: *быстро за дверь// быстро замолчи// быстро заткнитесь// быстро к директору// быстро к доске!!! зайца быстрее научишь, чем вас// к директору шагом марш, бегом!!! какой же ты медлительный// нет времени// решайте быстрее, сегодня думать некогда// родителей в школу срочно// родителей завтра же ко мне// родителей срочно в школу!!! соображай пошустрее.*

Запреты (понятие нельзя) многочисленны в речи всех педагогов, типичная конструкция представляет «НЕ + глагол в повелительном наклонении».

Учитель: *не возражать!!! не выводите меня из себя!!! не говорите глупостей, вы не правы// не одевайте хорошие вещи ребенку в школу, тогда ничего не украдут// не орать!!! не отвлекайся// не отвлекайся, а то пойдешь к доске// не поговаривайте там// не пререкайся// не пытайтесь, все равно у вас не получится// не разговаривай вслух// не разговаривать!!! не смей возражать!!! не спи// не списывать!!! не строй из себя умного// не хами// не шалите// не шуметь!*

Среди негативно оцененных высказываний самыми частотными являются отказ от контакта, дистанцирование, что, на наш взгляд, также связано с культурными традициями, с приоритетом неофициальных

отношений, ожиданием заботы и неформального, личностного отношения со стороны педагога.

Учитель: *вон из класса! (24)// выйди из класса (19)// выйди вон! (12)// пошел вон (5)// вон (4)// выйди вон из класса (4)// выйди за дверь (2)// закрой дверь с той стороны (2)// придешь в следующий раз (2)// это твои проблемы (2)// я не собираюсь сидеть с самыми тупыми (2)// я тебя не спрашиваю (2)// закрой дверь с той стороны// меня это не касается// мне все равно, сколько вам задают по другим предметам; к моему предмету прошу готовиться!// мне все равно: слушаете вы меня или нет// мне это надо?// мы не обязаны с вами заниматься после уроков// меня не волнует почему ты не подготовилась!*

Другоцентричность и оценочность русской культуры проявляется в частотности высказываний, содержащих характеристику ученика.

Учитель: *тупица (10)// психи (4)// вы все тупые (3)// вы ничего не понимаете (3)// идиоты (3)// лентяй (3)// тупицы (3)// тупой, как валенок (3)// тупые бараны (3)// бездарь (2)// бездельник (2)// болван (2)// вы все тупицы (2)// даун (2)// неопрятный (2)// придурки! (2)// стадо баранов (2)// тупые (2)// балбесы// баран// бездарность// бестолковый// бестолковый ученик// бестолочи// бестолочь// более тупых не бывает// бревна// вам всем в первый класс надо идти// вам нужно учиться в первом классе// вам только в цирке выступать// вас надо отправить в первый класс// вас несли вниз головой и стучали об ступеньки// ваш ребенок урод// ваши дети непрофильные// ветер в голове// вульгарные дети// вы - лоботрясы!// вы все балбесы// вы все дебилы и...// вы все тупые и наглые// вы ничто// вы очень тупой ребенок и ни на что не способный// вы пофигисты// вы самые отсталые// вы самые тупые// вы самый слабый класс// вы темный лес// вы тупицы// вы тупые бараны// вы тупые бездарности// вы что такие глупые// вырядилась, как курица// грош тебе цена// да ты тупая, ты ничего не знаешь// двоечник// девушки легкого поведения// дети, вы –*

тупые// до того глупый, что терпения нет// дуб-дубом// дурак// дураки!// если человек идиот, то это надолго, в твоём случае – навсегда// жуки навозные// идиот// какая ты тупая// какой же ты медлительный// какой ты неряха...// калеки// козлы// козы неграмотные// лодыри// лодырь махровый// на моем уроке вы «ничто»// на три ты не знаешь// нашлась тут умная// не для средних умов// не класс, а бараны// недоумкиума палата// умный, как пень// художник от слова «худо»// что сидите, как пеньки с глазами// что смотрите как бараны на новые ворота?// что смотришь, как баран?// что стоите, как бараны?// что такие, как вы, делают в старших классах?// что, самая умная?

Иногда эта оценка дается как характеристика третьего лица.

Учитель: *я не собираюсь сидеть с самыми тупыми (2)// дети - это безмозглые твари// до того глупый, что терпения нет// как они мне надоели!// как эти дети меня достали!!!!// мои ученики – дебилы// не класс, а бараны// неуправляемые дети// полный класс идиотов// ребенок среднего ума// сборище тупых баранов// совсем уже обнаглели...// ученики стали глупы// ха, модель, какая из нее будет модель?// это самый дурной класс за мою практику// этого ребенка нужно оградить, чтобы не мешал классу// я их ненавижу!*

Мы выделили некоторые модели, используемые при построении и/или запоминании высказывания.

Кроме уже упоминавшихся высказываний, построенных по типу «НЕ + глагол в повелительном наклонении» отрицательно оцениваются:

- глагол в повелительном наклонении +...

Учитель: *встань в угол (2)// дай дневник (2)// замолчите! (2)// запишите домашнее задание (2)// иди за родителями (2)// иди к доске! (2)// подай дневник! (2)// встаньте, кто говорит// выходи к доске// достаньте листочки, у нас небольшая контрольная// завтра контрольная, готовьтесь// закрой рот// закройте все рты!// закройте рты// замолчите все// заткни линейкой рот// заткни рот!// заткнись// Иванов, заткнись//*

иди к доске отвечать// иди погуляй!// иди смой свою помаду с губ// молчи, когда я говорю// подойди ко мне после уроков// покажи дневник// покажите домашнее задание// помой (пол, доску...), пожалуйста// посмотрите на себя на перемене - стадо свиней и ослов// приведи родителей в школу// приготовьте дневники// приготовьте листочки, пожалуйста// принеси дневник// проваливай к директору// проснись, рахит послевоенный// / сиди смирно// сидите смирно!// / смотри на доску!// соображай пошустрее // собирайте свои манатки// учи, учи, и ещё раз учи!// я это знаю, а вы - нет, значит слушайте.

- почему + ...? (упрек)

Учитель: *все читают, а ты почему в окно смотришь?// вы опять не готовы отвечать, почему?// почему вы так сделали?// почему вы такие трудные?// почему не сделали домашнее задание?*

Положительно оцениваются высказывания, построенные по следующим моделям:

- Давай/ -те (вместе) + глагол в 1 л. мн ч.

Учитель: *давай еще раз попробуем разобраться! // давай попробуем вместе// давай я тебе помогу// давайте вместе подумаем над этой проблемой// давайте на уроке немного послушаем музыку (литература)// давайте подумаем вместе // давайте попробуем решить вместе// давайте с вами познакомимся.*

- Глагол в повелительном наклонении + (пожалуйста)...

Учитель: *все хорошо, подумай еще // кому что непонятно – подходите, объясню // настаивайте на своем мнении, придерживаясь одного примера // не шали // помогите мне решить эту проблему // соберись с мыслями и отвечай // учитесь пока в школе, в жизни будет сложнее // учитесь, ребята, это вам когда-нибудь в жизни пригодится // хорошо учись.*

В целом оказалось, что отрицательно оцениваемые варианты речевого поведения учителей, несмотря на их многочисленность, подобны.

Положительную оценку получили высказывания, содержащие поддержку, похвалу.

Учитель: вот и умница // все сегодня хорошо поработали // все-таки мы с вами молодца // все умницы! // вы - золото школы // вы - лучшие ученики // вы все молодцы! // вы делаете успехи // вы мой самый любимый класс // вы молодцы // вы очень способны // вы очень талантливы // вы прилежный ученик // вы самые лучшие // вы сдадите экзамен // вы сегодня замечательно работали // вы сегодня хорошо работаете // вы способны // вы у меня молодцы // вы у меня старательные!.. // вы хорошо постарались // главное – что ты умеешь мыслить // да мои ж вы золотые // да ты же умница // замечательно! // замечательный ответ // какая ты молодец // какие вы молодцы! // какие вы у меня умные// лучшая контрольная у тебя // мне нравится ваш класс // мне нравится ход твоих мыслей // мне приятно говорить с тобой на эту тему // мне приятно работать с вами // многого добьешься // можешь, когда хочешь // молодец, отлично выполнил работу // молодец, ведь ты же способный// молодец, ты правильно мыслишь // умница // молодец, хорошо говоришь // молодчина // молодчинка /// отлично справился с заданием, молодец! // отличные результаты // очень хорошая работа // я знаю, что ты можешь.

Особую обеспокоенность вызывает профессиональная речь учителя: ведь слово учителя, по мысли В.А. Сухомлинского, - прежде всего орудие человечности, чуткости, терпимости. «Будьте осмотрительны, чтобы слово не стало кнутом, который, прикасаясь к нежному телу, обжигает, оставляя на всю жизнь грубые рубцы. Именно от этих прикосновений отрочество и кажется пустыней... Слово щадит и оберегает душу подростка тогда, когда оно правдивое и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания «распечь», «пробрать»... Слово педагога должно прежде всего успокаивать». [19, с. 9].

Одним из первых к анализу речи учителя с психологических позиций в работе «Психология педагогической оценки» (1935) обратился Б.Г.

Ананьев, который писал, что «отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее объект, заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников. Интонация, жест, мимика педагога приобретают особое смысловое значение для учеников тогда, когда они не оцениваются обычным образом».

В результате исследований он сгруппировал различные типы парциальных оценок в три большие группы: а) отсутствие оценки (2%), опосредованная оценка (6%), неопределенная оценка (16%); б) отрицательные оценки, образуемые: замечанием (18%), отрицанием (5%), порицанием (18,7%), с включением сюда сарказма (6%), упрека (5%), угрозы (0,3%), нотации (7%); положительные оценки, образуемые: согласием (5%), ободрением (3%), одобрением (16%) (Ананьев: 144-145).

Современные исследователи профессиональной речи учителя отмечают обилие отрицательных оценок, наряду со скудостью и однообразием положительных, особенно этот разрыв увеличивается в старших классах. Так, В.Б. Базилевская пишет о том, что «учителя среднего звена произносят поощряющие учеников слова реже, чем учителя начальных классов, и используют для этого незначительное количество конструкций из числа возможных; учителя старших классов, как правило, почти не применяют поощрений».

Высказывания, содержащие порицания, наоборот, встречаются в речи учителя часто, в том числе и в старших классах; такие высказывания чрезвычайно разнообразны и охватывают все описанные языковые возможности выразить осуждение и побудить ученика изменить поведение, совершить какие-либо действия. Последнее является афишируемой или имплицитной целью учителя при выражении

порицания. Достижение желаемого учителем или хотя бы появление надежды на его осуществление свидетельствует об успешности речевого акта. Оказалось, однако, что большинство из зафиксированных нами высказываний-порицаний эксплицитно выражает оскорбление, унижение учащихся, подчеркивает несоизмеримость учителя и ученика, утверждает право учителя на применение силы и власти – т.е. ведущим в речевом поведении учителя была отнюдь не педагогическая цель, а мотив обиды на учащихся, недовольства их непослушанием и неуважением. По законам речевого общения такие высказывания стимулируют не корректировку поведения, а ответную грубость, озлобленность. В результате многостороннего анализа учительских высказываний на уроке В.Б. Базилевская делает вывод, что многие учителя не знают законов речевой коммуникации, не осознают собственного речевого поведения и вследствие этого поступают непрофессионально. [4].

Этот вывод подтверждает и М.А. Ягубова: по ее наблюдениям, в речи учителей нередко используются излишне категоричные, резкие оценки, иногда даже сравнения в форме зооморфизмов, которые унижают ученика (например: Ну что ты смотришь, как баран на новые ворота? У тебя сегодня что, заскок или крыша поехала? Это же надо быть таким придурком! Что ты несешь ахинею? и др.). По мнению исследователя, подобные грубые, сниженные выражения недопустимы с нравственной точки зрения и нерезультативны с педагогической, поскольку в обиженном ученике возникает чувство протеста, ответной злости, противодействия или полной замкнутости, а такого ребенка уже трудно чему-либо научить. «Хороший учитель всегда следит за своими словами, просчитывает ответную реакцию ученика. Тактичное замечание, сделанное в мягкой форме, как правило, оказывается более действенным, чем грубая оценка, высказанная повышенным тоном. Недопустимо использование в речи учителя просторечных слов, жаргонизмов.

Оценка учителем ответа ученика обычно складывается из двух частей: положительной и отрицательной (если в ответе есть недочеты). Первая не дает ученику потерять веру в свои силы, способности. Вторая должна быть максимально объективной и тактичной. [52].

Следует отметить, что роль оценки, в том числе и речевой, традиционно высока.

Полученные данные могут быть использованы при разработке конкретных рекомендаций по оптимизации речевого поведения учителей при обучении, а также на курсах повышения квалификации. Как показывают наши наблюдения, стандартизация речевого поведения способствует бесконфликтному взаимодействию педагогов и учеников.

1.3. Речевой портрет идеального учителя

Коммуникативный имидж педагога в настоящее время примерно на 70 процентов состоит из умения общаться, свободного владения речью. Убогая, забитая с речевыми ошибками, произносимая по бумажке речь – почти приговор для учителя. Что же такое грамотная, культурная речь? Это, во-первых, широкий лексикон, позволяющий варьировать слова; во-вторых, знания - владение нормами ударения, произношения, интонирования; в-третьих, свободное владение речью (без опоры на текст); в-четвертых, выразительность и эмоциональность; в-пятых, речевая чистота и соответствие определенному стилю (речь должна быть свободна от слов, которые не характерны для данного стиля: речь учителя исключает сниженные разговорные слова и жаргон). В речи важны и невербальные средства, то есть адекватная жестикуляция и приемлемая мимика.

Чтобы научиться хорошей, грамотной речи, нужно уметь слушать, оценивать собственную речь, обращаться к словарям, много читать и, наконец, тренироваться, выполняя тесты, упражнения, пересказывая тексты и общаясь с людьми.

Наша жизнь буквально переполнена новыми словами. Мы бессильны приостановить поток новых слов - это веяние времени, да к тому же не всегда знаем, что значат слова, давно употребляемые в речи. Специалисты советуют проговаривать вслух, пересказывая, к примеру, статью, текст, в течение 7-10 минут ежедневно при достаточной силе голоса; при этом желательно смотреть на себя в зеркало или, что еще лучше, использовать видеозапись. Прекрасная возможность увидеть себя со стороны!

Речь должна быть чистой. Это вовсе не значит, что она должна быть заученно строгой и выверенной до последней паузы. Такой академизм давно уже не в моде. Не зря ведь есть емкий и точный эпитет - живая речь.

В речи учителя исключены жаргон и инвективная (нецензурная) лексика. Имейте в виду: жаргон в большинстве случаев перекочевал из воровского словаря, поэтому при всей очевидной привлекательности, «крылатости» и свободы жаргонизмов им не место в деловом общении: будьте более критичны и осторожны с «отморозками», «базаром», «наездами» и «фишками». Большой темой являются кажущиеся уже неотъемлемой частью языка ругательства. Среда их применения широка: от простых связок до полных фраз, при этом, заметьте, они могут вырываться сами по себе, стоит человеку выразить удивление или негодование. Мату давно присвоена роль своеобразной разрядки, форма «выброса» эмоций, способа эмоционально-речевого разрешения ситуации. Однако ругательства недопустимы не только с этической точки зрения. Мат вреден еще по многим причинам. Новейшие исследования психолингвистов, биологов, физиков подтвердили: у мата есть определенное негативное поле.

Говоря о коммуникативном идеале, нельзя не сказать и о других требованиях. Кроме свободной, грамотной, аргументированной речи, современный учитель в общении должен обладать многими характеристиками. Их систематизация - результат многих опросов, социальных исследований. Важны пунктуальность, верность слову, высокий профессионализм, основанный на интеллекте. Все это должно сочетаться с умением быть толерантным (терпимым) по отношению к другим, способным понять другого (эмпатия) и доброжелательным. Это, естественно, не исключает личности и высокой степени требовательности и самоуважения.

Наше время предъявляет большие требования к жизненному тону: оптимисты живут лучше и дольше и, безусловно, более притягательны. Очень важны психологический настрой, способность верить в лучшее и планировать путь завершения цели, умение оценить ситуацию не панически эмоционально, а реально рассудительно. Психологи советуют:

работайте над собой, не позволяйте себе погружаться в уныние, чаще пользуйтесь простыми правилами, давая себе установку: «Я смогу» или применяя «зато» («здесь у меня не получилось, зато я приобрел опыт» и т.д.). К сожалению, никто не сможет помочь вам создать себя, кроме самого же себя. [26, с. 68].

Между тем достичь этого несложно, а «для хорошей речи, - утверждает П.Л. Сопер, - необходимы знание предмета, целеустремленность и умение». Тот же исследователь говорит о чувстве совместного творчества, которое возникает у слушателя при выступлении хорошего оратора. На это нужно иметь право, определяемое их заинтересованностью, а достигается она все тем же - знанием и целеустремленностью. Что же касается умений, то они начинаются с осознания риторических закономерностей подготовки к уроку, как готовятся к любой речи перед аудиторией. Подготовка текста занятия - начало такой работы. Текст необходим, но обращение к нему во время лекции допустимо лишь в крайнем случае (пример, определение, цитата). Желательно иметь план, который будет составлен не при рассматривании текста, а после - по системе «вторичного конспектирования», когда перед записывающим будут возникать самостоятельно сформированные образы - система его собственных откликов на материал, то есть то, что, собственно, и запомнится, причем не как отвлеченная формула, а как завершенные образы. Так возникает план, который, в отличие от текста, необходимо иметь перед глазами. Начало и конец должны быть выучены, а далее мысль свободно будет развиваться в соответствии с расставленными логическими акцентами и их образным осмыслением в плане. Чтобы выработать необходимые учителю импровизаторские умения, нужно прочитать часть своего текста вслух, представляя себя в различной аудитории: перед любимым классом. Помещение, где будет проходить урок, может оказаться вовсе не таким, каким его представляет себе учитель: это может быть другой кабинет, возможности которого иные,

нежели планировалось при подготовке. Все, вплоть до окраски стен и светового режима, должно быть знакомо учителю, чтобы не вызвать эффекта «нового костюма»: по размеру, а чувствуешь себя неловко! А такие мелочи, как возможности доски, цвет мела, размеры площадки перед доской, расположение мест и двери, могут как способствовать, так и препятствовать процессу общения - и воспрепятствуют непременно, если педагог их не учтет. Необходимо подготовить карточки с надписями или заблаговременно сделать запись на доске, ввести информацию для воспроизведения на экране монитора. А если будут требовать, чтобы учитель говорил громче, ни в коем случае нельзя форсировать голос - увидев вопрошающие взгляды. Следует медленно, четко и негромко, чтобы не давать возможности для посторонних разговоров, произнести слово или синтагму. Дело в том, что крик еще и снижает степень естественности, а получившаяся маска окажется смешной и нелепой. Как быть, если аудитория с самого начала урока не может успокоиться? Необходимо обдумать все способы возможной концентрации внимания на себе самом: лишь когда сформируется единый оптический канал, нацеленный на учителя, у ребят не останется возможности общаться друг с другом. А создается такой канал нетрадиционностью начала урока, внезапной вопросительно-проблемной структурой, а также фокусированием внимания школьников на одном предмете: поднятой вверх руке, линий на доске, кусочке мела. Важно помнить, что начинать урок можно лишь тогда, когда ни одного постороннего звука в классе нет, - а если необходимо, удержать тишину на несколько секунд.

При подготовке важно помнить правила риторики:

1. Если вы говорите, значит, не можете молчать. А потому движение к поставленной цели должно быть бескомпромиссным.
2. Первые минуты урока - яркая проблемность, действительно важные и волнующие учащихся вопросы, сенсационные факты, Формирующие и удерживающие заинтересованность аудитории, атака вопросами.

3. Нет уважения к аудитории без уважения к себе самому: как можно, не уважая себя, уважительно относиться к тем, кто вас слушает? Излишне резкие жесты, частое расхаживание, торопливость речи - признаки самонеуважения, а возможно, незаинтересованности в проблеме урока, что не замедлит сказаться на состоянии слушающих.
4. Иногда говорящий столь убеждает аудиторию в необходимости предмета лекции, что она начинает искать в нем выгоду для него самого. Почувствовав это необходимо произнести несколько фраз нарочито бесстрастным тоном при интригующем характере содержания.
5. Перед выходом к учащимся необходима релаксация, после чего - молниеносное приведение себя в состояние «атаки». Перед началом речи - глубокий вдох, но начинается она на выдохе.
6. Конспект не просматривают непосредственно перед уроком, ибо состояние «ничего не помню» способно, деформировать даже его начало.
7. Чего ожидает учитель, то и произойдет на уроке. Именно поэтому необходима изначальная положительная установка, возможность увидеть себя «со щитом».
8. О своих проблемах можно говорить лишь после урока, и только с теми, кому это действительно необходимо знать.
9. Коклен: «Надо не говорить, а сказать». Цель намечена, начало известно - остается лишь убедить, что слушатель нуждается именно в том, что будет ему предложено учителем.
10. Начинать с того, что хочет услышать предполагаемая аудитория. Если она услышит в изложении педагога свои мысли, - доверие резко возрастет, и большинство его положений воспримется как логически следующее из собственных размышлений учащихся.
11. Если очевидно внутреннее сопротивление слушающих, - следует переключиться на прописные истины, против которых возражений нет и быть не может. Аргументировать их необходимо с предполагаемой позиции слушающих. Восстановленное доверие - условие восприятия.

12. Необходимо постоянно обращаться к слушающим, вовлекая их в логические и образотворческие процессы, поднимая их в собственных глазах и активизируя восприятие. Этому служат риторические вопрос и обращение, конструкции «совместного мышления» (инклюзивные) право собственных выводов, предоставляемое аудитории. В предстоящем уроке необходимо определить место для молчания - это тоже риторический прием. М. Хайдеггер пишет: «Кто в совместном разговоре молчит,- может в более собственном смысле слова «дать понять», то есть способствовать уразумению, создавать его, чем тот, кто не полезет в карман за словом». Молчание - и призыв к вниманию, и средство выделения информации. Но если оно рождено учительской растерянностью, - ее не следует выдавать; молчание не должно лишать аудиторию уверенности, что лекция идет по строго запланированной схеме. Говорящему понадобится имидж или думающего вместе с аудиторией, или ищущего новые пути подхода к проблеме человека, или дающего возможность самостоятельного формирования образа, не противореча этому активным введением речи. Возможно предъявить молчание как специфическую реакцию на сказанное, как это нередко делали судебные деятели, говоря безмолвием больше, чем словом. Говорящий должен быть настойчив. Но для него губельны «разъясняющие» плеонастические конструкции, а также бессодержательное повторение важности предмета. Необходимо, чтобы он с первых минут изучил параметры аудитории (средний возраст, жизненная программа, интеллектуальность, настроенность, психологическая готовность к восприятию, эрудированность, характер мышления) и шел вперед именно от этого уровня. Его завышение ведет к непониманию предмета, его занижение - к оскорбленности слушателя дидактизмом. Важно, чтобы аудитория слушала и понимала именно то, что хотел сказать, донести до нее говорящий. Он, в свою очередь, держит под контролем возникающие ассоциации, что исключительно трудно из-за их произвольного, иррационалистического характера. Но вне этого нет

взаимопонимания: более того, возникают курьезы, которые дорого обходятся. [22, с.90].

Выводы по 1 главе

В первой главе нами была проанализирована и систематизирована литература по вопросам имиджа и теории коммуникации авторов: А.А. Мурашова «Речевой аспект профессионального имиджа педагога», Е.В. Харченко «Модели речевого поведения в профессиональном общении» и других. Дано определение речевому имиджу педагога. Речевой имидж педагога есть система типичных для данного индивидуума речевых реакций и способов порождения связного текста, способствующих либо препятствующих достижению позитивных целей общения.

Благоприятный речевой имидж педагога складывается из:

- знания языка и владения его ресурсами;
- акцентирования внимания и установления интереса яркими фактами, актуальными проблемами в начале урока, подчёркиванием значимости этих фактов и этих проблем для аудитории.
- эмпатического взаимодействия, то есть из умения поддерживать психологический контакт с аудиторией, словно изнутри видя каждого слушателя и ученика;
- умения предотвращать негативные сценарии учеников, направленных на срыв занятия, при помощи демонстративного противопоставления говорящего остальной аудитории с возможностью комментирования его позиции самими учениками; либо яркой ироничной структуры, не задевающей достоинства дебатирующего и приемлемой для аудитории; а также переключения внимания с высказанной фразы на более интересную аудитории проблему.

Глава 2. Роль речевого воздействия в педагогической деятельности

2.1. Речевое воздействие, приемы речевого воздействия

И. А. Стернин определяет речевое воздействие в контрасте с манипулированием. Речевое воздействие есть воздействие на человека при помощи речи с целью побудить его сознательно принять точку зрения другого человека, сознательно принять решение о каком-либо действии, передаче информации и т.д. Манипулирование – это воздействие на человека с целью побудить его сообщить информацию, совершить поступок, изменить свое поведение бессознательно или вопреки его собственному мнению, намерению.

Рассуждая об эффективности речевого воздействия, И. А. Стернин имеет в виду, главным образом, речевое воздействие в широком смысле, что делает это понятие практически эквивалентным речевому общению в целом. Эффективность речевого общения определяется достижением говорящим поставленной цели. Эти цели подразделяются на:

- информационные (донести свою информацию до собеседника и получить подтверждение, что она получена),
- предметные (что-либо получить, узнать, изменить в поведении собеседника),
- коммуникативные (сформировать определенные отношения с собеседником – установить контакт, развить контакт, поддержать контакт, возобновить контакт, завершить контакт).

Если не достигнута информационная цель (вас не поняли), то эффективность речевого воздействия всегда равна нулю. Отсюда вывод: надо говорить четко и понятно. Если не достигнута коммуникативная цель (отношения не сохранены, нарушены, собеседник обиделся), то такое воздействие также неэффективно, поскольку сохранение коммуникативного равновесия – одно из условий эффективности речевого воздействия. А вот если предметная цель не достигнута, то речевое

воздействие может иногда быть эффективным и в этом случае: если цель не достигнута по объективным причинам, но при этом коммуникативное равновесие сохранено. А если мы достигли предметной и информационной цели, но не достигли коммуникативной, тогда результат есть, но нормальных отношений с собеседником не установили. Такое речевое воздействие называют результативным (есть результат), но неэффективным (так как второе правило – коммуникативное равновесие – не соблюдено). Таким образом, эффективное и результативное речевое воздействие – разные вещи. Не достижение предметной цели свидетельствует о неэффективности речевого воздействия: значит, мы что-то сделали неправильно – не так попросили, не те приемы использовали, не учли какие-то законы общения и т.д.

Способы речевого воздействия

Различаются два основных способа речевого воздействия: вербальный (при помощи слов) и невербальный.

При вербальном (от лат. *verbum* — слово) воздействии важно, в какой речевой форме вы выражаете свою мысль, «в каких словах», в какой последовательности приводите те или иные факты, как громко, с какой интонацией, что, когда и кому говорите.

Для вербального речевого воздействия существенны как выбор языковых средств для выражения мысли, так и, естественно, само содержание речи — ее смысл, приводимая аргументация, расположение элементов текста относительно друг друга, использование приемов речевого воздействия и др. Вербальные сигналы — это слова.

Невербальное речевое воздействие — это воздействие при помощи несловесных средств, которые сопровождают нашу речь (жесты, мимика, наше поведение во время речи, внешность говорящего, дистанция общения и др.).

Все эти факторы дополняют речь и рассматриваются в речевом воздействии в их соотношении с речью, что и позволяет использовать термин «невербальное речевое воздействие».

Невербальные сигналы — это отдельные жесты, позы, черты внешности, действия собеседников в процессе общения и т.д.

Правильно построенное вербальное и невербальное речевое воздействие обеспечивает эффективность общения.

Приемы речевого воздействия

Приемы речевого воздействия — конкретные способы реализации правил речевого воздействия, например: правило «Сокращайте дистанцию до собеседника», приемы реализации этого правила: подходите ближе к собеседнику, дотрагивайтесь до собеседника и др.

- повтор обращения (закон имени);
- повышенная эмоциональность речи;
- приближение к собеседнику (правило «чем ближе, тем эффективнее»);
- физический контакт с собеседником (ненавязчиво дотронуться до того, кого мы убеждаем);
- открытые жесты, обращенные к слушателю;
- укрупнение собеседника (когда мы хвалим его, выделяем из других, делаем ему комплименты и т.д.);
- повышение громкости голоса, придающее речи авторитетность и уверенность;
- демонстрация доброжелательности мимикой, жестами;
- привлекательность нашего внешнего вида и т.д.

Способы речевого воздействия на личность

Задача речевого воздействия — при помощи речи изменить поведение или мнение собеседника либо собеседников в необходимом говорящему направлении.

Существуют следующие основные способы речевого воздействия: доказывание, убеждение, уговаривание, клянчение, внушение, просьба, приказ, принуждение.

Все эти способы речевого воздействия, кроме принуждения, являются цивилизованными и могут применяться. [38, с. 7].

М. И. Буянов проводит прямую аналогию между дидактическим внушением и психотерапией. Действительно, учитель, помимо доказательства, непременно привлекает элемент внушения, пользуясь и подсознательно найденными способами воздействия. По М. И. Буянову, внушение - процесс, характеризующийся наличием направленности, необычности, экспрессивности, динамичности, информативности, убедительности. В известной мере важна для учителя директивность, императивность, не доходящая, разумеется, до апломба. Его речь может быть «какой угодно, только не равнодушной». Динамичность - темп речи, возрастание - убывание силы звука. Убедительность создается «уверенной манерой поведения, особым тембром голоса, доверительным или подчеркнуто формальным обращением, умелым использованием, наряду с другими средствами, взгляда и жеста». Необходимо сохранять и определенную эмоциональную дистанцию между внушающим и внушаемым, что исключительно актуально для педагога: ее отсутствие, во-первых, поощряет в большей мере говорить о самом себе, нежели о предмете; во-вторых, препятствует формированию риторически выразительного текста, превращая общение в нестройный хор.

Заранее необходимо определить принципиальные характеристики предстоящего общения с аудиторией: систему целей и задач, коммуникативных намерений, преобладающих речевых функций, композицию, способы их практической реализации в обращении к аудитории. Известно, что общение педагога с учащимися может носить межличностный межгрупповой, публичный характер, и для каждого из этих случаев необходимо продумать содержательные и риторические

ориентиры: что подчеркнуть, обращаясь к тому или иному ученику, как сформулировать вопрос ко всему классу и к отдельным ребятам. Необходимо продумать такие структурно-речевые комплексы, как повествование, описание, рассуждение, призыв, выводы, аргументы, функциональную природу обращения: коммуникативную, информативную, экспрессивную.

Естественно, лучше, если эти структуры чередуются: от активного диалога осуществится переход к монологу, к различным структурным элементам его текстового оформления (зачин, изложение фактов, риторические вопросы и обращения, концовка). Для каждого случая текстового обращения характерны индивидуальные черты, определенные самой темой, способом разрешения проблем (сократический - эвристический), психологами речевой деятельности данного учителя в данной аудитории. Беспрестанный монолог утомит слушателей, но если материал невозможно изложить иначе, необходимо предвосхитить активизирующие моменты: яркие и образно преподнесенные факты, введение риторических вопросов, внутреннего спора с возможными позициями учащихся («Допустим, что это неверно, но тогда...»).

Определив цели (информировать, доказать, убедить, внушить, призвать к действию) и композицию, наметив ряд предполагаемых акцентов манеры изложения, учитель идет к своим слушателям - ученикам. Его окончательная задача - показать предмет в таких ракурсах, которые были недоступны ребятам ранее, в известном и привычном открыть новое, а в новом - известные пути его исследования. К. Г. Юнг говорит: «Мы по собственному опыту знаем, что давно известного нам поэта вдруг открываешь заново. Это происходит тогда, когда в своем развитии наше сознание взбирается на новую ступень, с высоты которой мы начинаем слышать нечто новое в его словах. (...) Нужны другие, новые глаза, потому что старые могли видеть только то, что приходилось видеть». Явлением такого «обновления» может и по своему характеру должен стать

школьный урок, но он должен вызвать собственное, сформировавшееся в душе требование изменения. Социальное обретает смысл нравственного: новое мировосприятие формируют не абстрактные веяния времени и моды, а учитель, в контексте эпохи и ее требований воздействующий на живую душу. Он и сам многое откроет для себя, многому научится в общении, черпая в этой вторичной системе интересов подлинно творческую энергию.

Перед выступлением педагог думает прежде всего о том, какими открытиями, какими назревшими и не дающими покоя проблемами поделится с аудиторией, какие категории станет формировать. «Истина исканий смелых дочь» - это определение В. Я. Брюсова всецело относится к учителю, готовящемуся переступить порог класса или аудитории. Он будет не столько решать задачи, сколько учить видеть и самостоятельно обдумывать их, находить творческие пути решения. [22, с.93].

2.2. Положительные высказывания и их речевое воздействие

В нашем исследовании мы будем понимать под положительными высказываниями – мажорные, под отрицательными высказываниями – минорные, под нейтральными высказываниями – нейтральные.

Коммуникативная тональность по В.И. Карасику – это эмоционально-стилевой формат общения, возникающий в процессе взаимовлияния коммуникантов и определяющий их меняющиеся установки и выбор всех средств общения.

По типу речевого воздействия выделяют 3 вида тональности высказываний:

1. Мажорная (отражение положительных оценок и эмоций, активная энергия, общий оптимистический настрой);
2. Минорная (отражение отрицательных эмоциональных оценок, слабая энергия, общий пессимистический настрой);
3. Нейтральная (нулевая) тональность характеризуется малой значимостью психологической составляющей речевого общения. [13, с. 234].

Педагогическое общение — это общение педагога с детьми, в процессе которого педагог содействует восхождению детей на уровень коммуникативной культуры «человек — человек», научая детей воспринимать другого и открывать другому свой внутренний мир. Первоочередная функция педагогического общения — «открытие на общение». Она осуществляет момент преодоления закрытости внутреннего мира «Я» одного субъекта перед другим «Я».

Операционально обеспечивается данная функция следующим образом:

- педагог должен быть доброжелательным, обращаясь к ученикам;
- педагог занимает открытую позу без «замков» рук и ног, то есть, не скрещивает руки на груди, не кладет ногу на ногу и не держит в руках

какой-либо предмет, как бы прячась за него; ладони его открыты и повернуты в сторону детей;

- педагог не допускает угрожающей позы типа «льва перед прыжком» (опора двумя руками о стол, наклон вперед), «воинствующего петуха» (руки за спиной), «полицейского» (руки в карманах брюк, пальцы выставлены на партнера) и не держит в руках острого предмета, направленного на детей как пистолета (авторучки, указки, карандаша, линейки);
- педагог произносит обращение к ученикам, в соответствии с обстоятельствами («ребята» - на спортивной площадке, у костра, во время похода; «дамы и господа», «юные мыслители» — во время уроков; «дорогие друзья» — на беседе или дискуссии о проблемах жизни, и т.д.);
- педагог производит «положительное подкрепление» в адрес детей вербально или мимически;
- и в первый момент общения педагог обязательно произносит «Я-сообщение», которое есть не что иное, как открытие собственного внутреннего мира для партнера по общению.

Приведем пример сказанного из школьной воспитательной практики:
 ...- Юные мыслители, здравствуйте! Рада видеть ваши умные и добрые лица. Прошу вас присесть. Нам предстоит увлекательная работа. Я даже слегка волнуюсь: удастся ли сделать все так, чтобы мы остались довольны результатом нашей работы...- обращается к ученикам учитель биологии в начале урока.

Здесь произнесено обращение, произведено «положительное подкрепление», педагог открыл свое «Я», выходя на операцию «Я-сообщение».

Последняя операция играет особую роль, универсально обслуживая все функции общения, она составляет основу для передачи личностного «Я».

«Я-сообщение», выявленное, обоснованное и разработанное психологом Ю.Гиппенрейтером - оглашение своего самочувствия, состояния или мысли по поводу происходящего либо случившегося факта как определенного явления жизни. Педагог возвышается над конкретным реальным случаем, видит в нем общее явление человеческой жизни и сообщает партнеру о своем отношении к явлению (не факту!). Такое возвышение содействует социализации ребенка, который попутно узнает, как люди в обществе, где он живет, относятся к тому, что он сделал. Педагог подчеркивает обобщенность словами «Мне всегда...», «Я всегда...», «У меня всегда...». Например: «Мне всегда больно, когда вижу, как обижают человека...» или «У меня всегда хорошо на душе при встрече с умными людьми».

Вот как выглядит эта операция в сочетании с обращением к партнеру. Рассказывает молодой педагог:

...-Дети громко перекрикивали друг друга и вразнобой высказывали жалобы по поводу какого-то случая, суть которого я никак не могла уловить. Тогда я произнесла: «Уважаемые дамы и господа! Я вас очень прошу не шуметь. Мне всегда так неприятно, когда люди не уважают друг друга и кричат, чтобы их услышали». Наступила тишина...».

Вторая функция педагогического общения - «соучастие партнеру общения». Ее реализация означает существенную незаметную помощь партнеру в общении. Когда речь идет о детях либо об отдельном ребенке, эта функция имеет большое значение, так как дети только осваивают искусство общения, и, не умея общаться, часто приобретают негативный опыт.

Представим ряд операций, осуществляющих скрытое содействие научению детей способам общения посредством «соучастия»: педагог создает условия для активного выражения «Я», инициирует активность, незаметно корректируя формы такого выражения. Вот операционное обеспечение указанной функции:

- «вопрос в связи с обстоятельствами», который поставить очень легко, если оглядеть все, что располагается вокруг, или если учесть содержание совместной деятельности, предстоящей педагогу и детям; парадигма операции - «Интересно, кто здесь...», «Любопытно, каким образом это...», «Хотелось бы знать, отчего так здесь...»;
- «вопрос по поводу деятельности» — ставится после «вопроса об обстоятельствах», его содержание задано тем, что именно происходит «здесь и сейчас» и какие действия производит партнер общения; парадигма такова — «Вы часто здесь бываете?», «Вам нравится это делать?», «Вы, наверное, это делаете легко?»; любому человеку несложно говорить о том, что он сейчас делает, поэтому он обычно бывает рад такому вопросу, позволяющему ему войти в общение;
- «вопрос об интересах» хорошо поддерживает активность ребенка, ведь ему приятно говорить о том, что он хорошо знает и где достойно может проявить себя; парадигма операции проста — «Вы любите... плюс глагол (играть..., читать..., заниматься спортом, хозяйством...)»; с этим вопросом нельзя торопиться, лучше его задавать после предыдущих двух;
- «присоединение» — эта операция производится посредством парадигмы «Я тоже...» или «Мне тоже...» или «У меня тоже...»; педагог как будто встает рядом с ребенком в духовном пространстве и сообщает ему, что он в своем проявлении не одинок, что его проявление в мире имеет место, и потому принимается людьми как достойное для человека, а значит, ребенок имеет поддержку; скажем, педагог говорит: «Я тоже немного боюсь, когда...» или же «Я согласен с тобою, я тоже думаю, что...»
- «предложение помощи» во всех вариантах, созданных культурой; ее парадигмы следующие: а) «Давай помогу!» б) «Разреши помочь тебе!» в) «Мне хотелось бы тебе помочь...» г) «Я был бы счастлив это сделать»; оказывать помощь нужно только тогда, когда человек хочет, чтобы ему помогли. Ненужно делать этого без его ведома и желания;

- «предложение высказать мнение» — операция, требующая особой тщательной интонационной инструментовки, так чтобы дети не пугались предоставленной свободы; парадигма «Выскажи -(те), что вы думаете об этом» обязательно произносится мягко, призывно, располагающе и безо всякого «учительского» нажима»; не надо бояться паузы, дети должны учиться преодолевать свой страх, они обязательно выскажут мнение, если будут уверены, что никто не станет их осмеивать;
- «признание в личных пристрастиях либо слабостях» — необходимая операция для укрепления духовных сил ребенка, заключающаяся в открытом признании некоторых неумений, каких-либо ошибок или слабостей, которые допускал или допускает педагог в жизни; парадигма «А я...» подчеркивает, что в данном вопросе ребенок чуть выше педагога («А я, к сожалению, боюсь компьютера...»);
- «вопрос идеологического плана» ставится при развертывании общения, когда педагог фиксирует, что дети открылись и готовы выразить свое «Я»; парадигма «Для меня главное в жизни...» знаменует высокий уровень общения и высокое духовное напряжение личности обоих партнеров.

К перечисленному ряду также относятся операции общего порядка, такие, как «положительное подкрепление» и «Я-сообщение»: первое поощряет ребенка, вселяя в него уверенность, тем самым облегчает ему общение; второе намечает возможное содержание общения в связи с тем, что было высказано педагогом, и тем самым указывает достойный путь продолжения общения.

Посмотрим на практике примерное воплощение описанных операций в конкретной жизненной ситуации. Представим педагога, обращающегося к ребенку, чтобы вовлечь того в свободное общение:

...- Кажется, сегодня холодно? Ты не замерз, пока добирался до школы?.. Сегодня будет урок рисования?.. Тебе нравится рисовать?.. Я тоже очень люблю рисовать. А когда учился в школе, я рисовал самолеты... Не умеешь рисовать самолеты?.. Я могу тебе показать, как это делать?.. Красками я

никогда не пробовал, к сожалению... Покажешь свои рисунки?.. Я люблю людей щедрых... А ты как относишься к жадности?.. Считаешь, что трудно быть добрым со всеми? -... А почему ты так полагаешь?..

Здесь описана обычная беседа двух людей: от вопроса к вопросу собеседники все глубже познают друг друга и передают содержание своего внутреннего мира другому человеку.

Третья функция — «возвышение партнера общения». Ее назначение в повышении самооценки ребенка, в развитии его достоинства. А содержание функции — в положительной педагогической оценке и педагогической поддержке.

Безусловно, вся профессиональная работа педагога содействует решению этой задачи. Задача формирования достоинства является составной частью воспитательной цели. В свою очередь, ее решение обеспечивается технологическим мастерством педагога, а именно — реализацией названной функции в процессе воздействия и общения с ребенком.

Данная функция осуществляется с помощью таких операций:

- «авансирование» — провозглашение достоинств, которых еще не успел проявить воспитанник, но в наличии которых у педагога нет сомнений; парадигма такого выданного авансом поощрения - «Ты же такой...» воодушевляет, наполняет энергией, вселяет уверенность и — помогает напрягать все силы для подтверждения сказанного; ребенок совершает усилия и ведет общение на самом высоком для себя уровне и следуя за способами, предлагаемыми педагогом;
- «оправдание поведения» - эта операция состоит в том, чтобы помочь ребенку справиться с собою при совершении недостойных поступков; парадигма «Вероятно (конечно) у вас на это были причины...» и более мягкий вариант «Наверное, что-то мешает (помешало) вам., поэтому вы...» снимает решительно подозрение в злом умысле субъекта недостойных действий и утверждает его достоинство, несмотря на содеянное;

- «компенсирование» - при выявлении слабых сторон личности воспитанника провозгласить некоторое его достоинство, которое выступает, во-первых, компенсацией слабой стороны личности, а во-вторых, объясняет и частично оправдывает эту слабую сторону; парадигма данной операции - «зато он...» или «зато у него...», и при этом называется сильная сторона личности, то достоинство ее, которое, скорее всего, порождает слабую сторону; скажем, услышав, что кого-то упрекают в неряшливом виде, сказать: «Зато он замечательно трудится на огороде и помогает матери кормить семью»;

И в этом ряду операций по реализации третьей функции столь же значимы две общие операции — «положительное подкрепление» и «Я-сообщение». Их вариант — «через третье лицо» — особенно эффективен в повышении самооценки партнера: производятся те же самые операции, но только теперь они обращены к какому-то здесь присутствующему человеку, которому и говорят о достоинствах партнера или о том, какое чувство вызывает то, что сделал партнер. Например: «Как умно он сказал - вы не находите?!» - говорится в присутствии ребенка, но только другому человеку, как если бы ребенка не было.

Например: «Очень умные и добрые дети!» - говорит педагог директору школы про своих учеников, когда директор появился в классе. И дети слышат такую характеристику. [51, с.57].

Когда в сфере взаимодействия (в том числе общения) люди вольно или невольно нарушают общепринятые нормы взаимодействия друг с другом, задевают и оскорбляют достоинство человека, то необходима этическая защита, чтобы остановить такого рода действия, чтобы оградить собственное достоинство от оскорбления.

Этическая защита — это защита человека от посягательства на его достоинство, производимая морально-этическими средствами.

В процессе взаимодействия и общения с детьми этическая защита совершенно необходима педагогу по причине неопытности детей в

общении с другим человеком, а также по причине подражания, свойственного детям, воспринимающим в социальной среде и грубые формы взаимоотношений, в том числе оскорбительные.

Этическая защита педагога выполняет три функции:

- первая — направляется на сохранение достоинства педагога как человека; такого рода защита выступает для детей в качестве умоглядного опыта, предоставляющего образ поведения человека, не позволяющего унижать человеческое достоинство;
- вторая — имеет целью корректировать недостойное поведение ребенка, и, одновременно, предлагает ребенку возможный вариант поведения в ситуации, обогащает его новыми формами поведения, до этого ему неизвестными;
- третья — в своей реализации выполняет роль поддержки ребенка, сохранения его достоинства, невзирая на его дурное поведение, оскорбительное для педагога.

Представим вкратце десять распространенных способов этической защиты (первые шесть способов - скрытая форма защиты, корректирующая маленького или наивного непросвещенного ребенка, слепо воспроизводящего бескультурные формы общения; остальные четыре — сильная форма защиты открытого плана, их рекомендуется использовать лишь для учеников старшего возраста или для общения со взрослыми, осознающими свои действия).

Рекомендуем педагогу последовательно овладевать всей совокупностью выработанных культурой тонких и изящных способов сохранения своего достоинства при сопутствующей коррекции грубого поведения партнера, достоинство которого ни в коем случае нельзя подвергать унижению. Укажем в скобках парадигму практического воплощения каждого способа, — как некоторую первоначальную опору для овладения искусством этической защиты.

- «Вопрос об адресате» («Это вы - мне?»). Содержание данного приема защиты заключается в следующем: субъект, не допуская даже мысли, что с ним можно обращаться подобным образом, выражает удивление и уточняет адресат грубого обращения. Например: «Простите, вы ко мне обращаетесь?» или «К кому обращены ваши слова?» плюс выраженное мимически непонимание и поворот головы в поисках адресата.

...Ученик кричит в адрес учителя: «А вторую задачу тоже решать?» И слышит учительское: «Прости, кому поставлен вопрос?»...

- «Вопрос на воспроизведение» («Простите, не понял...»). Как бы не веря услышанному или содеянному, человек просит подтвердить совершенное, чтобы исправить «свое неверное восприятие». Например: «И, наверное, не расслышал...» или «Задумался и не слышал, что вы сказали?»...

...Школьник приоткрыл дверь учебного кабинета: «У нас здесь будет урок?» Учитель откликнулся так: «Ты (вы) о чем-то спросил (и) меня?»...

- «Окультуренное воспроизведение» («Если я вас правильно понял, вы хотели...») плюс повторение сказанного в культурном варианте). Субъект, не допуская возможности произведенного воздействия, предлагает иной вариант такого же воздействия, уточняя смысл произведенного. Тем самым он предъявляет желательную форму взаимодействия с ним. Например: «Вы хотели бы стать на мое место — я правильно вас понял?» или «Вам так понравилась моя шляпа, вы полагаете, что вы ее должны носить?».

...Подросток, расстроенный низкой оценкой, полученной за диктант, грубо бросает педагогу: «Вы нарочно снижаете мне отметки..!» На что раздается спокойное и вежливое: «Если я вас правильно поняла, вы хотите сказать, что при оценке диктанта допущена какая-то оплошность?»...

- «Ссылка на особенности своего характера» («Что же делать, я не привык к...»). Например: «Я бы с удовольствием... но я не привык к приказам, и я не умею исполнять приказы...» - когда к человеку обратились в приказной тональности.

...Преподаватель прерывает свою речь, говоря: «Я нервничаю, когда меня не слушает кто-то...Я даже забываю, о чем говорю... Я могу работать только в полной тишине... Что же делать?!...»

- «Оправдание поведения» («Вероятно, у вас есть причины так говорить...»). Субъект настолько поражен поведением партнера, что допускает, будто очень серьезные причины вызвали неблагоприятное состояние партнера и последующее недостойное его поведение.

...Во время урока дверь кабинета вдруг распахивается, и появляется секретарь школы... Учитель поворачивается к детям: «Видимо, произошло что-то серьезное, раз прервали нашу работу...»

- «Проявление доброжелательности» («Хорошо, что вы.., так как мне...»). При недостойных формах обращения к человеку, субъект настолько устойчив в своем доброжелательном отношении к другому, что расценивает произведенное им как нечто полезное или важное для себя. Он так и говорит, например, заметив, что его толкают: «Как хорошо, что вы вывели меня из задумчивости — мне же выходить на следующей остановке!».

...Воспитатель обращается к группе: «Я заметила, что вы стали опаздывать к обеду... Наверное, ваш режим дня нарушен. Давайте подумаем над усовершенствованием режима...».

- «Великодушное прощение» («Если вам так хочется, пусть...») — сильная и жесткая форма защиты. При оскорблении субъект произносит примерно такое: «Если вы будете счастливы от возможности кричать на меня, - пожалуйста, сделайте это!» или «Если вам только этого стула не хватало для полного довольства, - вот он!»

...Педагог просит учеников не приходить на учебные занятия в спортивной тренировочной одежде. Они заявляют, что «им так удобно». Педагог: «Что ж, если даже зная, что ваш костюм оскорбляет достоинство преподавателей, вы все-таки только в этих костюмах и можете чувствовать

себя счастливо, то... - пожалуйста... пусть будет так». Через несколько дней педагог констатирует, что ученики сменили свои костюмы.

- «Сопоставление поведения с достоинствами партнера» («Вы такой.., а ...») — довольно распространенная форма защиты. Имеет простые формы: «Ты такой умный, — а говоришь...» или «Вы такая красивая, нежная, а — так ведете себя...»

...Педагог на не вполне достойное поведение детей произносит мягко: «Вы - такие добрые и нежные, такие умные и красивые...» Ему не пришлось договаривать - дети сказали: «Мы поняли, мы больше не будем...».

- «Оставить наедине с собою» («Как жаль, что вы не понимаете, что происходит...») — краткая жесткая и изящная по форме защита. Обидчику говорится, например, такое: «Вы не поняли, что сейчас произошло? Очень жаль» - и далее разговор непременно прерывается, чтобы оставить партнера в ситуации недоумения: пусть додумывает, что же такое он совершил.

...Когда один из юношей заявил преподавателю: «Вы должны нас учить - вам за это платят». Преподаватель откликнулся так: «Вам кажется, что вы провозгласили истину. Но как жаль, что вы не поняли, что именно вы сейчас сказали». Юноша хотел возразить, но преподаватель уже был занят разговором с другими.

- «Доведение до абсурда». Способ этот имеет легкий налет детскости, ибо выстраивается на наивном принятии того, что произвел субъект, и наивном несогласии с тем, что сделал либо сказал обидчик («Какой же я козел? И копыт нет, и шерсти не видно...» Или «А я думал, что.., а оказывается, я...»).

...Дети не захотели пересесть поближе и занять первые ряды. Тогда педагог, как бы раздумывая, сказал: «Тогда я отодвину первые столы - в сторону, чтобы быть ближе к вам?!» И начал было двигать столы. Но дети отреагировали: «Не надо - мы пересядем!» Один из них сказал: «Извините!»

Разумеется, индивидуальные формы этической защиты беспредельны. Поэтому не следует точно воспроизводить предложенные парадигмы - они необходимы лишь на первых порах, в качестве вспомогательной опоры в практической ситуации.

2.3. Речевое поведение современного учителя

Эффективность и действенность - основные ценностные характеристики речи педагога, содержащей систему установок и эстетически актуализированной. Их достижение возможно лишь в том случае, если коммуникативное намерение говорящего реализуется в системе четко и грамотно произносимых звеньев речевого процесса. Учитель, не работающий над дикцией, не умеющий организовать верного темпа речи, обладающий иными дефектами организации устной речи, с трудом воспринимается учащимися; возможно, что с трудом усваиваемая ими информация при самом эмоциональном изложении не создаст той ситуации коммуникативного вдохновения, без которого невозможен полноценный учебный диалог. Затрудненное восприятие всегда снижает готовность воспринимать и тем более определенным образом откликаться.

З. С. Смелкова пишет: «Звучащая речь - это единый поток, в котором соединяется все: правильность фонационного дыхания (речевой аппарат «настроен»), легкость и гибкость звучания голоса, умелый переход из одного регистра в другой (диапазон голоса), сила голоса и его тембр, ровность, устойчивость звука и т. д.». Эти аспекты речи педагога в большинстве случаев поддаются коррекции, как возможна коррекция и отдельных дефектов произношения учащихся, однако подобная работа проводится совместно с логопедом или психологом, а также в тех случаях, когда произносительный дефект не требует медицинского вмешательства и учитель знает о его происхождении. Именно поэтому рассмотрим как возможности корректировки собственного произношения педагогом, так и отдельные аспекты его работы с учащимися.

Гете призывает в речетворческой деятельности исходить из возможностей собственного голоса, не стремиться к копированию и несвойственным ему модуляциям, «заимствованные» артикуляционные моменты выдают «заимствованность», подражательность манеры самого

говорящего, его неуверенность в собственном праве быть услышанным - как правило, ученическая аудитория видит таких преподавателей сразу. Нередко манеры учителя неприемлемы для аудитории потому, что он говорит слишком стремительно; его мысли не успевают сформироваться в сознании учащихся в системе их собственных откликов-образов, тем более не могут быть записаны. «Пишущая» аудитория, а это в основном старшеклассники, требует чеканных формулировок, особо точного проговаривания имен, названий, дат, терминов и т. д., поэтому даже в релаксационные моменты преподаватель не имеет права на дикционные погрешности и неверное интонирование. Аудитория «слушающая», воспринимающая учителя через воздействие его речи, требует темпа, соотносимого с темпоритмом ее мышления. Важно исключить элемент диктовки предлагать слушателям записывать лекцию своими словами, осмысляя излагаемое творчески, запоминая не преподносимые речевые структуры, а свои образные реакции на них, улучшающие характер усвоения материала.

В любом случае для точной и правильно усваиваемой речи необходимо работать над совершенствованием дикции, речевого слуха, фонационного дыхания, чтобы сделать их коммуникативно оптимальными. Иногда голос педагога скрипуче - неприятен, иногда заметна «барабанность» произносимых слов, гнусавость, резкие и ничем не обусловленные речевые перепады и т. д. Для устранения недостатков произношения требуется абсолютное здоровье речевого аппарата, формирующего качества голоса, - центрального речевого аппарата, а также второго, состоящего из дыхательного, голосового и артикуляционного отделов (легкие, трахеи, гортань, глотка, полость рта, губы, язык, зубы). Безусловно, каждый орган выполняет свою главную, внеречевую функцию; речевым аппаратом они стали лишь как приспособленные для этой деятельности в результате развития природы человека. А. И. Попов разработал оригинальную теорию «физвокализа», практически применяя

ее данные в Подмосковье. Результаты, к которым пришел ученый, заключаются в следующем: чистота и сила голоса прямо свидетельствуют о здоровье различных органов тела. Ситуации, когда человек что-то напевает, когда «душа поет» - это проявления личностной комфортности. А использование чистого голоса, как и певческой артикуляции, приводит в должное состояние работу даже тех органов, которые внешне не имеют ничего общего с речевым аппаратом. Именно поэтому пение, длительное произнесение одного гласного звука как ораторское упражнение балансирует работу всех структур организма. Певческие упражнения способствуют силе голоса, чистоте и правильности дыхания, звонкости речи.

Верное фонационное (речевое) дыхание - исходный момент при работе над дикцией и развитием голосовых данных. Известно, что речь начинают лишь на выдохе, иначе возникнут дикционные помехи; при этом, однако, говорящий накануне первой фразы делает относительно глубокий вдох, чтобы обеспечить произнесение как можно большей речевой структуры «на едином дыхании», то есть без дополнительного забора воздуха. Для беззвучного и свободного речевого дыхания вдох и выдох должны соотноситься как $1/20$, что обеспечивается соответствующей системой упражнений. Так, можно стремиться как можно дольше произносить один звук, стараться сказать наибольшее количество слов без ускорения речи, приучиться произносить определенные тексты со строгой системой пауз, соответствующих как логике содержания, так и необходимой вдыхательной установке во время перерыва между логически значимыми структурами.

Вдох через рот (только во время говорения), его бесшумность, достаточное количество воздуха, не перегружающее легкие, - условия управления речевым аппаратом. О. В. Правдина подчеркивает логопедический закон, важный для учителя: «Перед началом речи следует соблюдать вдыхательную установку, которая связана с ощущением

полузевка». Ощущение это соотнесено с состоянием релаксации - она необходима при любой работе над совершенствованием артикуляционных качеств речи и голосовых характеристик. После полной релаксации следует молниеносное напряжение всех физических и духовных сил, которое перед началом речевого действия должно ощущаться всеми органами. Учитель, соединяет особенности артикуляторной и певческой речи: отдельные моменты он проговаривает быстро, четко и дробно, отдельные - нараспев. Поэтому для работы над голосом и речевым темпоритмом он может использовать такие упражнения, как пение в нескольких регистрах в постепенно замедляющемся темпе, декламирующее подражание (для развития общей артикуляционной и тембровой базы), чтение одного текста в различном темпе, с разной функциональной заданностью - избирая его то средством «убеждения» (содержание в этом случае игнорируется), то средством «устрашения», то для диктовки, дикторского сообщения, изложения смешного рассказа - мелодика и ритмические характеристики во всех случаях будут различны. При подготовке к речи неплохо представить себя диктующим - и медленно, разборчиво, делая необходимые логические и эмоциональные акценты, изложить ее. В самой аудитории, однако, диктовка неуместна.

Особое внимание всегда следует уделять характеристикам голоса. Его ни в коем случае не следует напрягать; если он слаб и еще не развит певческими упражнениями, следует говорить с повышенной уверенностью: тихий голос - требование внимания, а также неплохой прием его концентрации. Перекрикивая аудиторию, учитель, во-первых, подчеркивает неуважение к самому себе, что не замедлит сказаться на отношении к нему ребят, а во-вторых, может «дать петуха», а этого аудитория не прощает: если преподаватель дал повод смеяться над собой, он создал этим долговременный ассоциативный комплекс. Качества голоса значительно снижаются, если много разговаривать на морозе, хронические нарушения его возникают как следствие громкой речи во время

ларингальных заболеваний, злоупотребления «голосовой атакой», подражания тембрам другого диапазона.

Артикуляционные упражнения, улучшающие качества голоса, направлены на четкое произношение звуков, на достижение собранности и силы голоса, преодоление нежелательной тембровой окрашенности. Так, органы речи напрягаются при попытке произнести звук (гласный или звонкий согласный) без участия голоса. Затем голос подключается, и чем более плавным окажется этот процесс, тем в большей власти человека находится его речевой аппарат. Важно протянуть возникающий звук как можно дольше, добиваясь предельной: громкости, не переходя, однако, на крик. Научиться говорить громко - это вовсе не значит кричать; громкий голос - это элемент коммуникативной комфортности, а не самофорсирование.

Улучшение тембра обуславливается собранностью и звонкостью звука. Собранность достигается говорением при «о»-образном положении губ, для достижения звонкости следует в качестве упражнения чаще проговаривать отдельные сонорные звуки, а также скороговорки, изобилующие ими. Звук при этом, постепенно формируясь, должен «выбрасываться» резко и четко. Условием звучности голоса является его свобода: челюсти не сжаты, лицевая мускулатура не напряжена. И. В. Гете советует: «Чтобы добиться совершенной дикции, начинающему следует говорить очень медленно, энергично и отчетливо произнося отдельные слоги, особенно конечные, для того чтобы слоги, требующие быстрого произношения, не становились непонятными». Действительно, завершающие звуки слов (финали) следует артикулировать особенно четко, именно выбрасывая их, поскольку наиболее распространенный дикционный недостаток - своего рода «экономия» усилий голоса в: конце слова, почти беззвучное проговаривание его, что приводит к неясности речи для аудитории.

Работу по улучшению характеристик голоса и дикции значительно облегчает музыкальное звучание: на фоне музыки звуки речи оказываются более звонкими, собранными, плавными. Готовясь к уроку и читая вслух: фрагмент создаваемого текста, учитель может включить фонограмму и читать в ее сопровождении. Замечено, что музыка оказывает и эмоциогенное воздействие на педагога и оратора в целом, и звуки начинают выговариваться намного более четко. В риторической практике интересно составление речи под музыку - учитель, лектор, а затем и ученик сочиняет сказку или рассказ, следуя музыкальным ассоциациям (фонограмма не выключается) - музыкальные обертоны, подсознательно связываемые со словами, способствуют речетворческой деятельности и чистоте звучания. [22, с.57].

Современному педагогу следует стремиться к гармонизирующему общению с родителями учащихся, придерживаясь традиций, сформированных в нашей речевой культуре и воплощенных в русском риторическом идеале. В настоящее время приходится констатировать, что организация и проведение родительских собраний зачастую носят формальный информативный характер. Далеко не каждый учитель умеет грамотно и чётко строить ход родительского собрания, правильно общаться с родителями своих учеников и конструктивно решать различные проблемы, возникающие в учебно-воспитательном процессе. Так, по результатам опроса выпускников Московского городского педагогического университета (МГПУ), 35% респондентов отметили у себя недостаток знаний в сфере воспитания учащихся; 28% будущих учителей считают, что мало внимания уделялось сфере общения учителя с родителями учащихся; 22% опрошенных полагали, что методическая и психологическая области также нуждаются в более тщательном изучении. [7, с. 71].

Не менее впечатляющие ответы на вопрос, какую оценку родительскому собранию дают родители, получены от студентов первого

курса МПГУ. Оказалось, что в основном родители не видят пользы от данного мероприятия. Приведём некоторые впечатления родителей (со слов вчерашних школьников): «много лишней информации, долго рассуждают на какую-то одну тему»; «кажется, что учителя испытывают дефицит общения»; «в основном затрагиваются одни и те же темы: сбор денег, обсуждение поведения и успеваемости учеников»; «явное деление учеников на «хороших» и «плохих»»; «обсуждаются неудачи, негативные моменты, а не успехи»; «бессмысленная трата времени»; «некорректное поведение классного руководителя».

По словам С.В. Меньшениной, «...необходимо учиться общению друг с другом, следовать правилам, которые вырабатывались на протяжении многовековой истории нашими предками и оформились в некий образец бесконфликтного общения, основанного на христианских заповедях». [21].

Каждый учитель сам решает, какое речевое поведение выбрать при общении с родителями учеников, но при этом он всегда должен стремиться к успешному взаимодействию со всеми участниками родительского собрания, то есть педагог должен быть хорошим психологом и организатором, умеющим чувствовать обстановку и предугадывать исход различных ситуаций не только на уроке при общении с учащимися, но и на собрании при общении с родителями.

Как же следует вести себя учителю и классному руководителю на родительском собрании и в индивидуальной беседе с родителями? Прежде всего педагогу необходимо стремиться к взаимодействию с ними. Осознание значимости этого положения особенно важно для начинающего учителя, который только накапливает свой педагогический опыт, учится строить речевую коммуникацию, вступая в контакт не только с учениками, но и с коллегами, администрацией и родителями учеников. Однако возникающие проблемные ситуации нередко вызывают чувство неуверенности, страх у молодого специалиста, а найденные решения

зачастую не дают нужного результата, так как ему трудно предвидеть все ситуации и предсказать реакции ученика или, что ещё сложнее, взрослого.

В общении с родителями нередко возникают затруднения и у опытных учителей, об этом свидетельствуют проведённые нами опросы. В данной ситуации тревогу и волнение испытывают 15% опрошенных учителей и классных руководителей, страх и неуверенность – 5%. Так, приглашённый на родительское собрание учитель-предметник, не зная некоторых особенностей класса и семей его учеников, теряется, неверно формулирует главные положения своего выступления, неудачно реализует своё речевое поведение, в основном используя средства воздействия, а не взаимодействия. На одном из родительских собраний учителя спросили, почему у семиклассника тройка в четверти по МХК: «Неужели это такой сложный предмет, что мой сын не может его освоить, хотя по математике и русскому языку у него всё в порядке?». На что преподаватель отреагировал довольно резко: «Надо учить, тогда не будет троек!» Мы предложили студентам филологического факультета представить свой вариант речевого поведения учителя в этой ситуации. Приведём лишь один пример: «Не стоит делить предметы на основные и второстепенные. Все знания, получаемые ребёнком в школе по разным предметам, необходимы, так как благодаря им формируется личность. От того, как они будут усвоены, зависит и уровень общей и речевой культуры ученика, его дальнейшее развитие. МХК, в отличие от русского языка и математики, требует дополнительных знаний по истории, литературе, музыке. Этот предмет развивает духовность личности, чуткость человека к прекрасному, помогает понять все виды искусства, разбираться в стилях, знакомиться с культурой других стран в разные эпохи. К этому предмету необходимо относиться с большей серьёзностью, тогда всё будет хорошо». Разыгрывание и анализ подобных ситуаций развивает импровизационные умения будущего учителя, помогает ему психологически настроиться на диалог с родителями учащихся.

Родительское собрание – это мероприятие повышенной ответственности, и оно требует внутренней организованности личности педагога, профессиональной активности, умения импровизировать. Учителю необходимо заранее готовиться к встрече с родителями учеников, а именно:

- продумать организационные вопросы: приглашение (общее и индивидуальное), обстановку в классе (расстановка столов, аксессуары и т.п.);
- спланировать ход родительского собрания в соответствии с темой и проблемами, которые нужно решить;
- подготовить раздаточный и наглядный материал, если это требуется;
- включить данное родительское собрание в систему работы с родителями учеников (продумать вопросы, проблемы и задачи, которые нужно решить за четверть, полугодие, год);
- помнить, что общение будет проходить с родителями (или родственниками) учеников – разными по образу жизни и взглядам людьми;
- спрогнозировать возможные вопросы родителей и продумать варианты ответов на них;
- быть готовым к быстрому реагированию и импровизации (ориентироваться в ситуации, уметь вовремя распознавать возникающие конфликты и достойно решать спорные вопросы);
- если заранее известно, что будет решаться конфликтная ситуация, то необходимо подготовить аргументы, грамотно и убедительно отстаивать свою точку зрения, создавая при этом благоприятные условия для эффективного взаимодействия и сотрудничества;
- помнить о своём внешнем виде, позе, мимике, следить за интонацией, темпом речи, уровнем громкости и т.д., что в совокупности должно демонстрировать доброжелательность общения и корректность невербального поведения учителя.

Особо следует выделить коммуникативную грамотность учителя. Согласимся с И.А. Стерниным в том, что коммуникативная грамотность – это «умение вести общение эффективно и бесконфликтно». [39, с. 13]. И это, безусловно, важно при общении с родителями учащихся. Считаем, что коммуникативная грамотность включает в себя следующие коммуникативные умения педагога:

- владеть основными способами речевого взаимодействия: вербальным и невербальным (устанавливать визуальный и голосовой контакт с аудиторией);
- строить общение на дружелюбии, искренности;
- выбирать необходимые для эффективного диалога содержание речи и языковое оформление;
- продумывать расположение аргументов и идей;
- формулировать мысль ясно, чётко и выразительно;
- использовать определённый речевой жанр с учётом конкретной коммуникативной ситуации;
- корректно преподносить информацию об успехах и ошибках учеников;
- поддерживать отношения сотрудничества, терпимо выслушивать мнения и советы родителей учеников, не совпадающих с точкой зрения учителя;
- соблюдать нормы литературного языка и коммуникативные нормы, совершать позитивные речевые поступки.

Будущему учителю важно обращать внимание на то, каким образом формируется и создаётся текст (высказывание) и как он проявляется в конкретной ситуации общения. Можно сказать, что речевое поведение учителя на родительском собрании – это реакция на возникающие проблемы, вопросы, задачи, требующие быстрого решения. Поэтому педагог всегда должен быстро реагировать и подбирать необходимые слова и выражения для решения спорных вопросов и конфликтов, что возможно благодаря речевым поступкам, без которых трудно представить

педагогическое общение: различные ситуации на уроке и вне его, родительские собрания, индивидуальные беседы и т.д.

По словам З.И. Курцевой, речевой поступок в педагогическом общении – это «намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта, цель которого – воздействовать на адресата». [17, с. 76]. Позитивный речевой поступок создаёт условия для бесконфликтного педагогического общения, основанного на взаимопонимании, взаимодействии учителя, родителей и ученика(-ков), радости от общения, благодаря которому происходит полноценный образовательный процесс. От того, как будет себя вести учитель, какие речевые поступки он совершит, зависит исход проблемной или конфликтной ситуации.

Педагог всегда должен искать наиболее эффективные средства выражения речевого поступка, соответствующие данным условиям, поэтому любой из речевых жанров не может использоваться универсально во всех случаях жизни. Например, на родительском собрании учитель, помимо информационного слова, в зависимости от условий общения может использовать шутку, намёк и т.п.

Итак, основными составляющими эффективного речевого поведения учителя на родительском собрании являются:

- коммуникативная грамотность;
- позитивное настроение;
- владение собой, своими эмоциями;
- отбор и систематизация информации, корректное подведение итогов;
- использование наглядных пособий,
- внимательное отношение ко всем участникам беседы;
- грамотная организация пространства общения;
- регламентированный объём сообщения.

Актуально проводить родительские собрания в форме «круглых столов», тренингов, тематических кружков и т.п., что, на наш взгляд,

позволяет решать задачи и возникающие проблемы на другом, более высоком уровне.

В заключение следует отметить, что родительское собрание и педагог, участвующий в нём, – это тесный союз. Только сотрудничество и взаимопомощь всех участников этого союза могут дать положительный результат: создать единую благоприятную учебно-воспитательную среду для развития лучших качеств личности обучающихся. [41].

Выводы по 2 главе

Во второй главе нами была составлена картотека высказываний учителей, дано определение коммуникативной тональности. По В.И. Карасику коммуникативная тональность – это эмоционально-стилевой формат общения, возникающий в процессе взаимовлияния коммуникантов и определяющий их меняющиеся установки и выбор всех средств общения.

А также выявлена тональность оценки высказываний учителей, из которых были отобраны положительные. Выделяют три вида тональности высказываний: мажорная, минорная, нейтральная. Под положительными в нашем исследовании мы понимаем мажорные высказывания, отражающие положительные оценки и эмоции учителей.

Определены приемы речевого воздействия, оптимальные для эмпатической речевой коммуникации. И.А. Стернин дает следующее определение: речевое воздействие есть воздействие на человека при помощи речи с целью побудить его сознательно принять точку зрения другого человека, сознательно принять решение о каком-либо действии, передаче информации.

Различаются два основных способа речевого воздействия: вербальный (при помощи слов) и невербальный (жесты, мимика, наше поведение во время речи, внешность говорящего, дистанция общения). Невербальные составляющие педагогического имиджа уступают место речевому процессу.

Речь для учителя является основным средством воздействия на учащихся. Речевое педагогическое воздействие направлено на активизацию речемыслительной деятельности учащихся. Для достижения эффективности речевого воздействия в коммуникативном пространстве урока учитель использует следующие вербальные приемы:

- доброжелательное обращение по имени ученика;
- похвала учеников и положительные оценки;
- повышение громкости голоса, придающее речи авторитетность и уверенность;
- повышенная эмоциональность речи.

Невербальные приемы:

- открытая поза без скрещенных рук с ладонями, обращенными к ученикам;
- демонстрация доброжелательности мимикой, жестами;
- привлекательность внешнего вида педагога.

Также нами составлены рекомендации для учителей.

Речевой имидж педагога формируется не только из общения с учениками, но и общения с родителями.

Основными составляющими эффективного речевого поведения учителя на родительском собрании являются:

- коммуникативная грамотность;
- позитивное настроение;
- владение собой, своими эмоциями;
- отбор и систематизация информации, корректное подведение итогов;
- использование наглядных пособий,
- внимательное отношение ко всем участникам беседы;
- грамотная организация пространства общения;
- регламентированный объем сообщения.

Заключение

В данной работе нами были решены следующие исследовательские задачи. Проанализирована и систематизирована литература по вопросам имиджа и теории коммуникации авторов: А.А. Мурашова «Речевой аспект профессионального имиджа педагога», Е.В. Харченко «Модели речевого поведения в профессиональном общении» и других. На основе которой сформулировано определение речевого имиджа педагога. Это система типичных для данного индивидуума речевых реакций и способов порождения связного текста, способствующих либо препятствующих достижению позитивных целей общения.

Для создания благоприятного речевого имиджа педагога необходимо знание языка и владение его ресурсами, акцентирование внимания в начале урока на ярких фактах и актуальных проблемах для аудитории. Очень важно эмпатическое взаимодействие с учениками. Педагог должен уметь предотвращать негативные сценарии учеников, направленные на срыв занятия, при помощи демонстративного противопоставления говорящего остальной аудитории с возможностью комментирования его позиции самими учениками, либо яркой ироничной структуры, не задевающей достоинства дебатирующего и приемлемой для аудитории, а также переключения внимания с высказанной фразы на более интересную для аудитории проблему.

Нами была составлена картотека высказываний учителей и выявлена их тональность, из которых были отобраны положительные. Согласно В.И. Карасику коммуникативная тональность - это эмоционально-стилевой формат общения, возникающий в процессе взаимовлияния коммуникантов и определяющий их меняющиеся установки и выбор всех средств общения. Выделяют три вида тональности высказываний: мажорная, минорная и нейтральная. Мажорные высказывания в нашем исследовании

мы представили в качестве положительных, отражающих позитивные оценки и эмоции учителей.

Определены приемы речевого воздействия, оптимальные для эмпатической речевой коммуникации. По И.А. Стернину речевое воздействие есть воздействие на человека при помощи речи с целью побудить его сознательно принять точку зрения другого человека, сознательно принять решение о каком-либо действии, передаче информации. Для достижения эффективности речевого воздействия в коммуникативном пространстве урока учитель использует следующие вербальные приемы: доброжелательное обращение по имени ученика; похвала учеников, положительные оценки; повышение громкости голоса, придающее речи авторитетность и уверенность; повышенная эмоциональность речи. Среди невербальных приемов эффективны такие как открытая поза без скрещенных рук с ладонями, обращенными к ученикам; демонстрация доброжелательности мимикой, жестами и привлекательность внешнего вида педагога.

Также были составлены рекомендации для учителей, среди которых составляющие эффективного речевого поведения учителя на родительском собрании. Это коммуникативная грамотность; позитивное настроение; владение собой, своими эмоциями; отбор и систематизация информации, корректное подведение итогов; использование наглядных пособий, внимательное отношение ко всем участникам беседы; грамотная организация пространства общения; регламентированный объем сообщения.

Учитель всегда должен объективно осознавать свою ответственность за ученика, так как неэффективное речевое воздействие может привести ребенка к нестабильному психолого-эмоциональному состоянию. Речевое воздействие педагога выполняет, прежде всего, «воспитательную» функцию: помогает преодолевать трудности, связанные с усвоением

учебного материала, а также формировать личность ученика и адаптироваться в обществе.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания [Текст] / под редакцией А.А. Бодалева – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
2. Анисимова, Т.В. Современная деловая риторика [Текст]. – М.: МПСИ, 2002. – 255 с.
3. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст]. – М., 1999. – 896 с.
4. Базилевская, В.Б. Поощрение и осуждение в устах учителя [Текст] // Культура речи в разных сферах общения. Тезисы докладов Всероссийской конференции. – Челябинск, 1992. – С.149-150.
5. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст]. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
6. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст]. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
7. Васильев, И.А. Подготовка молодых педагогических кадров в системе вуз – общеобразовательная школа [Текст] / И.А. Васильев // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 4. – С. 67–72.
8. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации [Текст]. – М.: ИТДГК Гнозис, 2003. – 288 с.
9. Далецкий, Ч.Б. Риторика: заговори, и я скажу, кто ты [Текст]. – М.: Омега-Л; Высш. шк., 2003.– 488с.
10. Даль, В.И. Толковый словарь [Текст]: в 4-х т. – М., 1956. – 4 т.– 605 с.
11. Даль, В.И. Пословицы русского народа [Текст]. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, Изд-во ННН, 2002. – 616с.
12. Демьянков, В.З. Скрипт [Текст] // Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996. – 245 с.
13. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст]. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с.

14. Караулов, Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети [Текст] // Языковое сознание и образ мира. Сборник статей / отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 191-206.
15. Кузин, Ф.А. Современный имидж делового человека, бизнесмена, политика [Текст]. – М.: Ось-89, 2002. – 511 с.
16. Курцева, З.И. Коммуникативно-нравственное развитие учащихся в системе непрерывного риторического образования [Текст]: [Монография] / З.И. Курцева. – М.: МИОО, 2007. – 127 с.
17. Курцева, З.И. Речевой поступок в педагогическом общении [Текст]: [Монография] / З.И. Курцева. – М.: Баласс, 2010. – 224 с.
18. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности [Текст]. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
19. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст]. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
20. Лихачев, Д.С. О национальном характере русских [Текст] // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 41-48
21. Меньшенина, С.В. – Глинские чтения, ноябрь–декабрь 2007 г. / Риторический идеал как образец речевого поведения человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.glinskie.ru/>. – (10.02.2016).
22. Мурашов, А.А. Основы педагогической риторики [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 281 с.
23. Мурашов, А.А. Педагогическая риторика [Текст]. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 480 с.
24. Мурашов, А.А. Речевой аспект профессионального имиджа педагога [Текст] // Образовательные технологии. – 2013. – № 2. – С. 140-144.
25. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1985. – 797 с.

26. Омельченко, Е.В. Русский язык и культура речи [Текст]: учеб.-практич. пособие для студ. фак. иностранных яз. / Е.В. Омельченко. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – 166 с.
27. Основы теории коммуникации [Текст]: учебное пособие / под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003.– 615 с.
28. Педагогическая риторика [Текст]: учебное пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: МГПУ, 2001. – 352 с.
29. Поселенова, А.В. Специфические средства выражения агрессивности в разговорной речи [Текст] // II Международная научная конференция «Язык и культура». – М., 2003. С.382-383.
30. Почепцов, Г.Г. Имиджология: теория и практика [Текст]. – Киев, 2002. – 574 с.
31. Рамазанова, Н.А. Вербальное обозначение партнера в диалоге: средства и функции [Текст]. Автореферат. – М., 2002. – 200 с.
32. Рыжков, В.А. Роль стереотипов в процессе общения. Общение, текст, высказывание [Текст] / ред. Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева (отв. ред.). – М., 1981. – 190с.
33. Рыжов, В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога [Текст]. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 1994. – 164 с.
34. Смирнова, Н.И. Академический язык как разновидность научного дискурса: социопсихолингвистическая модель [Текст]. Дисс. на соиск... – Ульяновск, 1999. – 105 с.
35. Станкин, М.И. Психология общения [Текст]. – М.: МПСИ, 1996. – 304 с.
36. Стернин, И.А. Коммуникативные ситуации [Текст]. – Воронеж, 1993. – 150с.
37. Стернин, И.А. Модели описания коммуникативного поведения [Текст]. – Воронеж, 2000. – 27 с.

38. Стернин, И.А. Практическая риторика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Стернин. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
39. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие [Текст] / И.А. Стернин // Основные понятия науки о речевом воздействии. – Воронеж, 2001. – 252 с.
40. Сулимова, Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов [Текст]. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 175 с.
41. Суханкина, Е.Н. Особенности речевого поведения учителя в общении с родителями учеников [Текст] / Суханкина Е.Н.// Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 1-4.
42. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива [Текст]. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
43. Федосюк, М.Ю. Средства отрицательного эмоционального воздействия на адресата в русской разговорной речи [Текст] // Культура речи в разных сферах общения. Тезисы докладов Всероссийской конференции. – Челябинск, 1992. – С. 8-9.
44. Харченко, Е.В. Варианты речевого поведения профессиональных коммуникаторов [Текст] // Вопросы филологии. – 2003. – № 1. – С. 9-14.
45. Харченко, Е.В. Моделирование речевого поведения профессионалов [Текст] // Языки профессиональной коммуникации: Материалы международной научной конференции. Челябинск, 21-22 октября 2003 г./ Отв. ред. Е.И. Голованова. – Челябинск, 2003. – С. 451-454
46. Харченко, Е.В. Корпоративная культура и причины тревожных состояний [Текст] // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности // под ред. Н.А.Купиной, М.Б.Хомякова. - Екатеринбург, 2003. – С. 493-508.

47. Харченко, Е.В. Языковое сознание профессионала как предмет психолингвистики [Текст] // Языковое сознание и образ мира. Сборник статей / отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 176-190.
48. Харченко, Е.В. Модели речевого поведения в профессиональном общении [Текст]: [Монография] / Е.В. Харченко. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2003. – 336 с.
49. Шепель, В.М. Человековедческая компетентность менеджера [Текст]. М.: Народное образование, 1999. – 432 с.
50. Шкатова, Л.А. Этика речевого поведения в разных сферах общения [Текст] // Культура речи в разных сферах общения. Тезисы докладов Всероссийской конференции 15-17 сентября 1992. – Челябинск, 1992. – С. 7-8.
51. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология [Текст]. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
52. Ягубова, М.А. Культурно-речевой аспект оценочной деятельности [Текст] // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – С.118-125.
53. Язык и моделирование социального взаимодействия [Текст] / под ред. В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1987. – 464 с.
54. Язык и сознание: парадоксальная рациональность [Текст] / под ред. Е.Ф. Тарасова. – М., 1993. – 174 с.
55. Язык и этнический менталитет [Текст]. Сб. научных трудов / под ред. З.К. Тарланова. – Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского гос. ун-та, 1995. – 170с.
56. Языковое сознание: стереотипы и творчество [Текст]. Сборник статей/ отв. ред. Н.В. Уфимцева. Ред. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. – М., 1988. – 187 с.
57. Языковое сознание: формирование и функционирование [Текст]. Сборник статей/ отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 1998. – 205 с.

58. Яковлева, Е. А. Особенности русского речевого поведения горожанина полиэтническом городе [Текст] // Проблемы коммуникации и номинации в концепции общегуманитарного знания: Сб. науч. трудов в честь проф. Л. А. Шкатовой / Челяб.ун-т. – Челябинск, 1999. – С. 188–196.
59. Яковлева, Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира [Текст]. – М.: Гнозис, 1994. – 343 с.
60. Яноушек, Я.М. Общение и оптимизация совместной деятельности [Текст] // Прикладная психология, – 1999. – №2. – С. 41-45.