

Федеральное агентство по образованию  
Государственное образовательное учреждение  
Высшего профессионального образования  
«Челябинский государственный университет»

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ДИАЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕНИЕ

Учебное пособие

Челябинск  
2006

ББК  
А 863

А 863 Артишевская Т.М., Жеребкина В.Ф. Педагогическое диалогическое общение:  
Учебное пособие. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2006. – 94 с.

ISBN 5-7271-0758-X

*Рецензенты:* Кисляков А.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических дисциплин ЧГПУ.

Тарасова Ю.Б. кандидат культурологии, доцент, заведующий кафедрой культурологии и социологии ЧГАКИ.

В настоящем пособии рассматривается технология обучения диалогическому педагогическому общению в профессиональной деятельности учителя. В работе представлен разработанный и апробированный тренинг «Педагогическое диалогическое общение».

Предназначается для студентов педагогических специальностей и учителей школ.

Печатается по решению редакционно-издательского отдела Челябинского государственного университета.

А  $\frac{-009}{4K8(03)-06}$  Без объявл.

**ББК**

ISBN 5-7271-0725-3

ГОУВПО «Челябинский государственный университет», 2006

## СОДЕРЖАНИЕ

От авторов .....	5
Введение.....	7
1. Особенности педагогического диалогического общения.....	10
2. Структура педагогического диалогического общения .....	44
3. Технология обучения педагогическому диалогическому общению .....	62
4. Тренинг педагогического диалогического общения. ....	72
5. Содержание тренинга педагогического диалогического общения.....	76
Приложения: .....	99
Приложение №1 .....	100
Задания на умение определять мотивы поведения. ....	100
Задание на умение импровизировать поведение в педагогических ситуациях .....	100
Задания на умение слушать чувства в сообщениях ребенка.....	101
Задания на умение позитивного вербального воздействия на ребенка .....	102
Приложение №2 .....	103
Варианты ответов к заданиям на умение позитивного вербального воздействия на ребенка .....	103
Варианты ответов к заданиям на умение импровизации поведения в педагогических ситуациях .....	105
Варианты ответов к заданиям на умение определять мотивы поведения детей .....	107
Ответы к заданиям на умение понимать чувства в сообщениях детей.....	108
Библиографический список .....	109

## ОТ АВТОРОВ

На одной из остановок в автобус с шумом вошли трое мальчишек. Они были примерно одного возраста – лет восьми-девяти. Ребята притихли, заметив приближающегося к ним кондуктора. Уже немолодая женщина, с сумкой через плечо, подошла и молча, но выразительно посмотрела на них.

«Тетенька, можно мы одну только остановку проедем?» - тихо спросил один.

Женщина, ничего не ответив, прошла дальше.

«Фу, выдохнул взволнованный мальчишка, - добрая кондукторша!»

На следующей остановке ребята вышли из автобуса и, весело что-то обсуждая, скрылись за поворотом.....

«Еще не все окончательно очерствели», – подумают одни.

«Вот уж нашлась «добренькая», учит детей «прокатиться за чужой счет»» - подумают другие.

Чему учат те, кто, невзирая ни на холод, ни на дождь, ни на время суток, ни на отсутствие денег у детей, ни на мольбу, стоящую в глазах ребенка, беспристрастно и раздраженно выставляют их на улицу?

Но речь сейчас идет не об этических принципах кондукторов или проявления ими милосердия. Этот пример отражает общую тенденцию отношения к детям в семье, в детском саду, в школе, в армии...

Сколько написано книг по педагогике и психологии, раскрывающих гуманистические принципы в воспитании и обучении детей и сколько защищено кандидатских и докторских диссертаций, которые могут стать фундаментом новой школы, куда дети бежали бы с радостью и желанием. Но все остается на бумаге, потому что главное звено образования – учитель, зависящий от государственной политики, чей труд перестал цениться обществом, не может полноценно работать и вынужден искать способы выживания.

Наглядный пример этому – практика «воспитания» детей с «плохим» поведением. В таком воспитании отсутствует элементарное умение поставить себя на место ребенка. Но зато культивируется психологическая защита

детей от взрослых. По мере взросления, дети отвыкают говорить. «Скажешь – а тебя засмеют, поставят плохую оценку, будут читать нотации, вызовут родителей, будут говорить об этом в присутствии всего класса, на родительском собрании и т. д.». Глобальная проблема современной школы – не читающие и не говорящие дети. У этого явления есть и субъективные, и объективные причины. Наша работа направлена на высвечивание одной из них – «страха ошибки», порождающей школьную тревожность, которая мешает нормальному общению.

Однажды отец подростка, психолог, посетивший родительское собрание, говорил о том, что на протяжении полутора часов классный руководитель рассматривала два вопроса. Первый - куда и на что надо собрать деньги с родителей. Второй – как плохо учатся дети.

После того, как собрание было закончено, отец подошел к учителю и спросил: «Вы о моем ребенке ничего не сказали. Я хотел бы знать, как учится мой сын». Учительница задумалась и после продолжительной паузы ответила: «Ничего плохого о вашем ребенке я сказать не могу!»

Придя домой, отец проговорил сыну: «Учительница отметила тебя как одного из самых лучших учеников!»

За судьбу этого ребенка не надо беспокоиться. А как будут общаться после такого собрания с детьми те родители, кто не изучал психологии и привык слепо идти за учителем, внушающим недоверие к себе и собственным детям?

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время образовательная сфера подвергается воздействию множества негативных факторов. Общее снижение бюджетных ассигнований на каждый тип и уровень системы образования ограничивает ресурсы, необходимые для того, чтобы отреагировать на изменяющиеся запросы к школе. Ни одна школьная реформа не принесла положительных результатов в развитие нашего общества. Переход на двенадцатилетнее обучение детей связано со школьными перегрузками, которые были порождены бывшими реформами. Не изменилась и психология учителя. Он остается «прокрустовым ложем» для детей, и от этого продолжает «выгорать» эмоционально. Приведем типичное высказывание молодой учительницы, пришедшей в школу работать после вуза.

«Работа в школе доводит меня до изнеможения. Ты постоянно чем-то занят, и тебе ни на что не хватает времени. Горы глупой бумажной работы или административные обязанности мешают реальной работе в классе. Я чувствую себя скованной и неспособной использовать то, чему меня учили в вузе. Это меня злит и делает раздраженной. Я срываюсь на детях...»

Вероятно, в силу возраста и еще свежего восприятия эта учительница понимает, с чем связаны ее срывы, а отработавшие в школе более пятидесяти лет, уже и не замечают, как они компенсируют свои комплексы неполноценности за счет детей.

Переход от модели образования, работающей в основном на воспроизводство и стабильность имеющихся общественных отношений, к продуктивной гуманистической школе, претерпевает трудности, связанные с тем, что учеников угнетает не только сложности познания, но и, в первую очередь, общения с учителями и одноклассниками. По-прежнему за неудачами в учении кроются неудачи в общении. И чем старше школьники, тем более повышенные требования предъявляют они к учителю в сфере организации взаимоотношений. Поэтому отличие новой парадигмы образования заключается в принципиально иной доминанте содержания, связанной с пониманием

человека, который находится в процессе становления. Школа призвана формировать целостную личность, способную ориентироваться в быстро меняющемся мире. С этим связана адекватная оценка собственной личности учителем. Познание себя, управление собой, своим эмоциональным состоянием - не новые требования к профессии учителя, но они, как показывает практика, самые сложные в выполнении. У каждого ребенка в свое время школа уходит из жизни, оставляя в памяти эмоциональный фон обучения до конца дней. Школа будет отзываться общими впечатлениями, связанными отношением к детям. Этим по-настоящему оценивается труд учителя. И в этом заключается особая роль и значимость педагогической профессии. Знания, как таковые, имеют тенденцию устаревать, копиться, меняться, а отпечатки эмоций, полученных от приобретения этих знаний, общения на уроках, не устареют никогда и будут составлять основу дальнейшего восприятия мира.

Поэтому педагог обязан уметь адекватно воздействовать на ребенка с целью максимальной реализации его активности, самостоятельности, ответственности, обеспечения эмоционального благополучия в учебно-воспитательном процессе. Залогом прочных контактов с учениками всегда была и остается искренность учителя, помогающая решать задачи развития личности ребенка и лежащая в основе педагогического общения.

Одной из проблем, требующих особого внимания, является проблема формирования педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей в период вузовского обучения.

Как показывает практика, специальной подготовке студентов педагогического вуза к профессиональному общению уделяется явно недостаточное внимание.

Так, на изучение теоретических, практических аспектов педагогического общения отведено ограниченное время в рамках различных психолого-педагогических дисциплин. В связи с этим, формируемые коммуникативные навыки не доводятся до стадии стабилизации. И когда студенты в период

прохождения педагогической практики в школе сталкиваются с трудностями в общении как с детьми, так и с педагогами, наблюдается деавтоматизация навыков педагогического диалогического общения, с которыми студенты знакомятся в теоретических курсах. В следствие этого будущие учителя демонстрируют эмпирическое стереотипное коммуникативное поведение, и, достаточно часто, репрессивно направленное.

Таким образом, основная сложность при подготовке будущих учителей к педагогическому общению – это сложность переноса освоенных установок и навыков на реальные жизненные ситуации. Для повышения эффективности формирования педагогической коммуникативной компетентности очень важно связать в обучении педагогическому диалогическому общению компонент личностного роста студента в его профессиональной роли.

Именно поэтому в современной психолого-педагогической теории и практике при подготовке педагогов отдается предпочтение формам личностно-ориентированного обучения.

В качестве одной из таких форм мы предлагаем тренинг педагогического диалогического общения, направленный на понимание «мира» детей, организацию личностно-ориентированного взаимодействия, формирование творческой индивидуальности и позитивного самоотношения будущих учителей.

Данное учебное пособие можно рассматривать как методическое обеспечение интегративного курса, направленного на развитие педагогической коммуникативной компетентности посредством формирования педагогического диалогического общения.



## 1. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Педагогическое общение является частным случаем общения, которое изучали философы, социологи, психологи (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, и др.).

Рассмотрение проблемы педагогического общения осложняется различием трактовок понятия «общение». Наиболее распространенное определение, включающее основные характеристики, рассматривается с позиций сложного, многопланового процесса установления и развития контактов между людьми, порождаемого потребностями в совместной деятельности и включающего в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека. На самом деле здесь идет речь о таком педагогическом взаимодействии, которое в своей основе создает оптимальные условия для раскрытия потенциала ребенка. Это возможно, если учитель обладает умениями развивать контакты на чувстве удовлетворения от общения с детьми. Искусственно данное чувство привить нельзя, не получится. Оно вытекает из чувства любви к детям, умения принимать их любящими. Как показывает школьная практика, учителей, от природы способных любить чужих детей, очень мало. Да и современное общественное устройство не располагает к гуманистической парадигме мышления.

Сдвиг общественного развития в сторону прагматизма оставляет мало шансов для нормального отношения к ребенку со стороны учителей в школах. В идеале, для сохранения психического здоровья ребенка, педагогическое общение учитель обязан строить с учетом следующих выработанных в себе профессиональных умений и качеств:

- простота и искренность в общении с детьми;
- желание проявлять в процессе общения расположение, уважение, требовательность;
- умение производить анализ результатов общения с учащимися;
- анализ ситуаций с предполагаемой коррекцией себя;

- умение смотреть на себя со стороны;
- вербализация своих чувств;
- искреннее выражение своих реальных чувств, в том числе и отрицательных, без потери общего позитивного принятия «Другого»;
- умение создавать естественную речевую ситуацию и атмосферу доверия;
- проявление педагогического такта;
- выражение эмоционального отклика на проблему ученика, сочувствие ему;
- понимание эмоциональных реакций класса в целом;
- определение эффекта своего собственного воздействия на детей;
- понимание ученика по его экспрессии;
- проявление эмпатии;
- отказ от стереотипных установок;
- подход к учащимся с оптимистической гипотезой, верой в личность;
- проявление интереса к ребенку.

Но, вместо этого, учитель вольно или невольно, проецирует на школьника свои недостатки, приписывая ему собственные инфантильные влечения, и испытывая желание преобразовать, изменить ребенка, превратить его в идеального ученика, образ которого создан в воображении взрослого. Стремясь вырастить «идеального» ученика, учитель невольно проявляет агрессивность, в первую очередь проявляющуюся в речи через общение. «Не вызывает сомнений, что педагогический дискурс – это способ предъявления власти, поэтому он насильственен. С помощью речи неосознанно происходит подчинение ученика». (Е.В.Красноперова. О речевой агрессии учителей. Сб.науч.трудов. «Речевая агрессия в современной культуре» Челябинск, 2005 г с. 144-145)

Под речевой агрессией понимается способность захватывать «Другого» в свое речевое поле, ставить его в зависимость от своей интенциональности. Эти насильственные действия педагог, сам того не подозревая, осуществляет через

моральные и оценочные суждения. Агрессивные проявления позволяют обнаружить нетерпимое отношение к ребенку, как к себе подобному.

Обнаруживая желание разрушения, учитель стремится скрыть, завуалировать, интеллектуализировать его и использует защитные механизмы. Адресуя речь школьнику, учитель может удовлетворять потребность в агрессии, предъявляя ее в виде требований, условий, правил, иногда выбирая при этом совершенно неприемлемые формы. Например, отсутствие на родительском собрании родителей определенных детей, выговаривается последним в присутствии класса. Так же достоянием всего класса становятся малейшие огрехи, ошибки ребенка. Смеясь над ошибками, на самом деле учителя задевают личность ребенка и он начинает бояться школу.

Неосознавание собственного желания разрушения становится поводом для агрессивной проекции на ребенка. Учитель идентифицирует себя со школьником, являющимся объектом предъявления агрессии. Взрослый стремится деконструировать объект, на который направлена его деятельность.

Ребенок сопротивляется направленной на него агрессии. Он пытается остановить всякую попытку воздействия. Как следствие - непонимание, отчуждение, исчезновение учебной мотивации. Все эти явления выступают как защитная реакция ребенка на действия взрослого, значимого взрослого в жизни школьника.

Проблема понимания «Другого» в педагогическом общении остается достаточно сложной и пока нерешенной. Не только педагогу, но и каждому человеку необходимо научиться понимать другого как «Другого». Нужно помнить, что для ребенка часто другой - это значимый «Другой». Это тот, кто в его жизни играет важную роль. Ребенок полностью зависит от «Другого», от речи «Другого». Именно во власти этого «Другого» находится ученик. «Другой» модифицирует желание ребенка и стремится изменить его самого.(то же)

Таким образом, стремясь быть толерантным в процессе общения, необходимо научиться устанавливать дистанцию между собой и «Другим», за пределы которой нет права выйти. Под толерантностью понимается готовность принять

другого как «Другого», не пытаясь его изменить, т.е. дать ему возможность быть самим собой. ( )

А.А.Бодалев предлагает рассматривать педагогическую деятельность как узкое определение общения, в котором содержится процесс контактирования, имеющий своей целью намеренное влияние или воздействие на поведение, состояние, установки, уровень активности и деятельности непосредственного партнера. (42, с. 8-16)

В педагогическом аспекте эта категория теоретически была сконструирована на основании анализа феномена общения социальных отношений школьника. Центральным местом анализа стали коммуникативность, взаимодействие, как специфические формы существования явления; обмен ценностями.

А.А. Леонтьев выделял значимость воспитательно-дидактических функций педагогического общения, он рассматривает данное понятие как профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его. Такое общение имеет определенные педагогические функции и направлено (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на весь процесс обучения, имеющий отношения между педагогом и учащимися, между собой в ученическом коллективе (27, 13).

Полноценное и оптимальное общение обеспечивает учителю его особенное качество личности – креативность как способность к конструктивным, нестандартным решениям и поведению, осознанию и развитию своего опыта. Эта способность проявляется в быстроте, гибкости, точности, оригинальности мышления, богатом воображении, приверженности к высоким эстетическим ценностям, самообладании и уверенности в себе. Практика показывает, что школьная организация, как отлаженный механизм создания штампов и стереотипов, очень быстро превращает учителя в «прокрустово ложе», в котором каждого ребенка станут «примерять». На пути к развитию

креативности учителя стоят внутренние и внешние барьеры. К внутренним барьерам относятся:

- стереотипы (половые, возрастные, статусные);
- излишняя ориентация на одобрение (желание сделать все правильно);
- заниженная самооценка;
- недостаточный уровень саморегуляции.

К внешним барьерам креативного общения относится критика, потому что она чаще всего бывает деструктивной, в чем похожа на внушение, и стресс-факторы актуальной ситуации. Учитель, не обладающий способностью к осмыслению своего опыта, к изменению стереотипов, передает такое же отношение к жизни и учащимся.

С конца 70-х годов стали появляться педагогические исследования различных сторон педагогического общения. Таковы работы А.В. Мудрика о взаимодействии школьников и способах воспитательного влияния на него, С.В. Кондратьевой об осмыслении педагогического общения как межсубъектного взаимодействия, гуманизации взаимоотношений учителя и учащихся и др. Они раскрывают значимость контакта, который возможен только при полном взаимопонимании между общающимися. В этом заключается актуальность изучения психолого-педагогических основ взаимопонимания во взаимоотношениях педагогов и учащихся, в практике обучения и воспитания (42, 22).

Педагогическое общение так же изучается с точки зрения норм, которые реализуются в нем. В этом случае педагогическая система «учитель-ученик» рассматривается как определенная культурная общность, в которой большая роль отводится выполнению социально одобряемых норм поведения: уважительное отношение к человеку, доброжелательность, общительность. В теории обучения они рассматриваются как вопросы педагогической этики и такта (26, 46, 47, 48).

В педагогическом общении, как и в любом другом, существует три стороны: коммуникативная, перцептивная и интерактивная. Пе-

редавая информацию ученику, учитель обязан понимать, что в ответ он получит уже переработанную внутренним планом, по-своему выраженную, чаще не совпадающую с его ожиданиями, информацию. Эта информация, в свою очередь, пройдет такой же путь, подвергаясь такому же механизму. Таким образом образуются петли обратной связи. Обратная связь в общении - это наша реакция (словесная ил и несловесная) на поведение партнера. Это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, это в большей мере сведения о нас самих в связи с этим человеком. Говорить надо и о том, что нам приятно, и о том, что нам неприятно. У обратной связи есть свои правила, направляющие на позитивное завершение общения.

Правила подачи обратной связи:

1. Говорите о поведении партнера, а не о его личности.
2. Говорите больше о наблюдениях, а не о заключениях, к которым пришли.
- 3 Больше описания, меньше оценок.
- 4.Описывая поведение другого человека, старайтесь больше пользоваться категориями типа "так может быть, если тебе интересно, в большей или меньшей степени и т.д., а не типа - ты всегда или - ты - никогда.»
5. Говорите больше о том, что было сейчас или что было в недавнем прошлом, а не упоминать далекого прошлого.
6. Не давайте советов, лучше высказывайте свои соображения, как бы делаясь мыслями и информацией с партнером по общению.
7. Выделяйте то, что может помочь партнеру по общению, что он мог бы изменить, а не то, что дает разрядку вам самим.
8. Не давайте обратную связь слишком большими порциями, иначе партнер не успеет все осмыслить.
9. Выбирайте подходящее место время и ситуацию.

10. Подача обратной связи - серьезная работа, требующая сосредоточенности, смелости, уважения к себе и другим.

Правила воспринимающему обратную связь.

1. Сначала выслушайте до конца, не поддавайтесь искушению выработать по ходу слушания контраргументы.

2. Для преодоления излишней эмоциональной вовлеченности можно своими словами пересказать то, что услышали.

3. Не забывайте, что партнер представляет только самого себя, а не человечество в целом, его сведения о Вас не могут быть полными.

4. Из полученной обратной связи не должно автоматически вытекать намерение изменить свое поведение»

5. Помогите партнеру в его трудной задаче, помогите ему рисковать.

Все эти правила, выработанные гуманистической психологией, как нельзя точнее относятся и к особенностям педагогического общения. Учитель, владеющий креативным общением, может своей практикой научить ребенка такому же стилю общения, не используя специального времени на формирование и развитие позитивной речи.

В.А. Кан-Калик, раскрывший содержание, структуру, стиль, стадии педагогического общения, под профессионально-педагогическим общением понимает систему органического сознательно-психологического взаимодействия педагога и учащегося, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организацию взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств (19, 9).

Во второй половине 80-х годов, с началом демократического переустройства нашего общества обострился интерес к вариативному образованию. Главным его направлением стала ориентация на самоценность личности ребенка, принятие субъект-субъектной парадигмы построения учебно-воспитательного процесса. Равнопартнерство и человечность педагогического общения в этом направлении выступили факторами свободного развития

детской личности, реализации ее природного потенциала. Реализовать природный потенциал ребенку помогает взрослый человек, сопровождающий его в процессе жизни. В школе этим сопровождающим началом является учитель. А.Маслоу говорил о таком учителе как о личности, способной к саморазвитию: «Саморазвивающаяся личность, это такая личность, которой мы ничего не дали, но у которой ничего не отняли». Учитель, который понимает настоящий смысл этого высказывания, будет строить общение с ребенком в направлении фасилитации – стимулирования, активизации, создания оптимальных условий для развития, формирования, становления, воспитания и реализации личностных качеств и потребностей учащихся (К.Роджерс).

Понятие «фасилитация» связано с гуманистической парадигмой мышления, которая вызревала из экзистенциализма и предлагала радикально новое объяснение природы общения человека.

Например, А.Маслоу, рассматривая людей, которые живут полной жизнью, делая наилучшим образом то, на что они способны, уделял больше внимания самоактуализации, которая означает идеальный стиль жизни. Это медленный и болезненный процесс, который лучше рассматривать как постоянный поиск, а не достижение фиксированной точки. По Маслоу, такие люди представляют собой «цвет» человеческой расы, ее лучших представителей. Он также полагал, что эти люди достигли того уровня личностного развития, который потенциально заложен в каждом из нас. Каждый человек стремится реализовать свой внутренний потенциал по-своему. Но если человек выбирает профессию учителя, это значит, что он обязан владеть профессиональными навыками, состоящими из следующих характеристик:

1. *Более эффективное восприятие реальности*

Такой человек способен воспринимать мир вокруг себя, включая других людей, правильно и беспристрастно. Он видит действительность такой, какая она есть, а не такой, какой хотелось бы ее видеть. Он менее эмоционален и более объективен в своем восприятии и не позволяет надеждам и страхам повлиять на свою оценку. Благодаря эффективному восприятию, он может без



труда обнаружить фальшь и нечестность в других. Эта способность видеть более эффективно распространяется на многие сферы жизни, включая искусство, музыку, науку, политику и философию.

Ожидания, тревоги, стереотипы, ложный оптимизм или пессимизм также оказывают меньшее влияние на его восприятие. Он проявляет большую толерантность к противоречивости и неопределенности, чем большинство людей. Он не боится проблем, которые не имеют однозначных правильных или ошибочных решений. Он приветствует сомнение, неопределенность и нехоженые пути.

### *2. Приятие себя, других и природы.*

Человек принимает себя такими, какой есть. Он не сверхкритичен к своим недостаткам и слабостям, не отягощен чрезмерным чувством вины, стыда и тревоги. Самоприятие выражено на физиологическом уровне. Он принимают свою физиологическую природу с удовольствием, ощущая радость жизни. У него хороший аппетит, сон, он наслаждается своей сексуальной жизнью без ненужных запретов. Основные биологические процессы считаются частью человеческой природы и благосклонно принимаются. Подобным образом он принимают других людей и человечество в целом. У него нет непреодолимой потребности поучать, информировать или контролировать. Он может переносить слабости других и не бояться их силы.

### *3. Непосредственность, простота и естественность.*

Внутренняя жизнь такого человека (мысли и эмоции) чужда условности, естественна и непосредственна. Это не означает, что он постоянно ведет себя вразрез с традициями. Но эта нетрадиционность не ставит целью произвести впечатление, он может даже подавить ее, чтобы не огорчать других, и соблюдать определенные формальности и ритуалы. Он может приспособляться, чтобы оградить себя и других людей от боли или несправедливости. Он терпим. Но, когда того требует ситуация, он не колеблясь отклоняют социальные нормы.

### *4.Центрированность на проблеме.*

Такой человек привержен какой-то задаче, долгу, призванию или любимой работе. То есть он не эго-центрирован, а скорее ориентирован на проблемы, стоящие выше его непосредственных потребностей, проблемы, которые он считает для себя жизненной миссией. В этом смысле он скорее живет, чтобы работать, а не работает, чтобы жить; работа субъективно переживается им как их определяющая характеристика. Эту поглощенность работой можно сравнить с любовным романом: «работа и человек, кажется, предназначены друг для друга... человек и его работа подходят друг другу и принадлежат друг другу как ключ и замок» (Маслоу) Он четко отделяют важное от неважного в этом мире.

*5. Независимость: потребность в уединении.*

Такой человек очень нуждается в неприкосновенности внутренней жизни и одиночестве. Так как он не стремится устанавливать с другими отношения зависимости, то может наслаждаться богатством и полнотой общения с детьми.

К сожалению, это качество независимости не всегда понимается или принимается другими. В сфере социального общения часто «нормальные» люди считают их равнодушными, необщительными, высокомерными и холодными, особенно в том случае, когда потребности любви и привязанности у этих людей неадекватно удовлетворены. Но у самоактуализирующихся людей эти потребности удовлетворены, и поэтому им не нужны другие люди для дружбы в обычном смысле этого слова. В результате появляется потребность общения другого уровня — общения с собой, как с лучшим другом». Эти люди могут находиться в одиночестве без того, чтобы ощущать себя одинокими, они сохраняют спокойствие и невозмутимость, когда их постигают личные несчастья и неудачи.

*6. Автономия: независимость от культуры и окружения.*

Такой человек свободен в своих действиях, независимо от физического и социального окружения. Эта автономия позволяет ему полагаться на свой собственный потенциал и внутренние источники роста и развития.

У него, как человека здорового, высока степень самоуправления и «свободы воли». Он считает себя самоопределяющимся, активным, ответственным и самодисциплинированным хозяином своей судьбы. Он достаточно сильный, чтобы не обращать внимания на мнения и влияние других, поэтому он не стремится к почестям, высокому статусу, престижу и популярности. Он считает такое внешнее удовлетворение менее значительным, чем саморазвитие и внутренний рост. Как правило, таким может стать человек, который получал в прошлом любовь и защиту от других.

#### 7. *Свежесть восприятия.*

Такой человек обладает способностью оценивать по достоинству даже самые обычные события в жизни, при этом ощущая новизну, благоговение, удовольствие и даже экстаз. Например, сотая радуга так же прекрасна и величава, как и первая; прогулка по лесу никогда не бывает скучной; вид играющего и работающего за партой ребенка поднимает настроение. В отличие от тех, кто принимает счастье как должное, он ценит благосклонную судьбу, здоровье, друзей и политическую свободу. Он редко жалуется на скучную, неинтересную жизнь

Ключевым моментом открытости для новых переживаний является то, что эти учителя, названные самоактуализирующимися личностями, не разделяют переживания на категории и не гонят их от себя. Наоборот, их субъективный опыт очень богат, и каждый день жизни с его обычными делами всегда остается для них захватывающим и волнующим событием. Такие люди способны увидеть необычное в обычном.

#### 8. *Вершинные, или мистические, переживания.*

Это моменты сильного волнения или высокого напряжения, а также моменты расслабления, умиротворения, блаженства и спокойствия. Они представляют собой экстатические состояния, какие переживаются в кульминационные моменты любви и интимности, в порывах творчества, озарения, открытия и слияния с природой. В эти состояния могут «включиться» без ис-

кусственных стимуляторов только самоактуализирующиеся люди. Их включает уже то, что они живы.

По Маслоу, вершинные, или мистические, переживания не имеют божественной или сверхъестественной природы, хотя по своей сути они религиозны. Он обнаружил, что в состоянии вершинного переживания люди чувствуют большую гармонию с миром, теряют ощущение своего «Я» или выходят за его пределы. Они одновременно чувствуют себя и более сильными, и более беспомощными, чем прежде, и утрачивают чувство времени и места. По Маслоу, вершинные переживания, которые действительно меняют человека, происходят, когда их заслуживают.

#### 9. *Общественный интерес.*

Даже когда человек обеспокоен, опечален, а то и разгневан недостатками рода человеческого, его, тем не менее, роднит с ними глубокое чувство близости. У него есть искреннее желание помочь своим «смертным» братьям улучшить себя. Это стремление выражается чувством сострадания, симпатии и любви ко всему человечеству. Часто это особый вид братской любви, подобной отношению старшего брата или сестры к младшим братьям и сестрам. У такого учителя никогда не будет стоять вопроса дисциплины детей на уроках.

#### 10. *Глубокие межличностные отношения.*

Такие люди стремятся к более глубоким и тесным личным взаимоотношениям, они склонны устанавливать близкие отношения с теми, кто обладает сходным характером, талантом и способностями («два сапога пара»), хотя благодаря своему социальному интересу они обладают особым чувством эмпатии к менее здоровым людям. Они испытывают особую нежность к детям и легко общаются с ними

#### 11. *Демократичный характер*

У этих людей нет предубеждений, и поэтому они уважают других, независимо от того, к какому классу, расе, религии, полу те принадлежат, каков их возраст, профессия и прочие показатели статуса. Они с готовностью учатся у

других, и в первую очередь у детей, не проявляя стремления к превосходству или авторитарных склонностей

Но вместе с этим, они не считают всех без исключения равными. Для них существует равноправие характера, способностей и таланта, а не рождения, расы, крови, имени, семьи, возраста, молодости, славы или власти.

#### 12. *Разграничение средств и целей.*

В повседневной жизни такие люди более определены, последовательны и тверды в отношении того, что правильно и что ошибочно, хорошо или плохо. Они придерживаются определенных нравственных и этических норм и у них обостренное чувство разграничения целей и средств их достижения. Им больше нравится делать что-то ради самого процесса (например, простое общение с детьми), а не потому, что это средство для достижения какой-то цели (например, убедить ребенка в обязательности выполнения домашнего задания).

#### 13. *Философское чувство юмора.*

Если обычный человек может получать удовольствие от шуток, высмеивающих чью-то неполноценность, унижающих кого-то или не пристойных, то здорового человека больше привлекает юмор, высмеивающий глупость человечества в целом. Философский юмор обычно вызывает улыбку, а не смех. Из-за подобного отношения к юмору учителя самоактуализаторы часто кажутся довольно сдержанными и серьезными.

#### 14. *Креативность.*

Было обнаружено, что все без исключения самоактуализирующиеся люди обладают способностью к творчеству. Но творческий потенциал проявляет себя не так, как у выдающихся талантов в поэзии, искусстве, музыке или науке, а скорее так же естественно и спонтанно, как у неиспорченных детей. Это креативность, которая присутствует в повседневной жизни как естественный способ выражения наблюдательной, воспринимающей новое и живительно простой личности.

Чтобы быть креативным, самоактуализирующемуся человеку не обязательно писать книги, сочинять музыку или создавать живописные полотна. В первом классе всегда больше творчества, чем во второй поэзии!

### *15. Сопротивление окультуриванию.*

Такие люди обладают автономностью и уверенностью в себе, и поэтому их мышление и поведение не поддается социальному и культурному влиянию. Такое сопротивление окультуриванию не означает, что эти люди нетрадиционны или антисоциальны во всех сферах человеческого поведения. Например, в том, что касается одежды, речи, пищи и манеры поведения, если это не вызывает у них явных возражений, они не отличаются от других. Подобным образом, они не тратят энергии на борьбу с существующими обычаями и правилами. Однако они могут быть чрезвычайно независимыми и нетрадиционными, если затрагиваются какие-то основные их ценности. Они не требуют от своего окружения немедленного улучшения. Зная о несовершенствах общества, они принимают тот факт, что социальные перемены могут быть медленными и постепенными, но их легче достичь, работая внутри этой системы.

Если бы все эти качества личности были присущи нашему учительству, тогда не стояло бы проблемы сохранения психического и физического здоровья детей. Но статистика упрямо показывает, что учебная мотивация школьников разных возрастов находится на низком уровне. Чаще дети в школу хотят ходить только затем, чтобы пообщаться со сверстниками. Они понимают, что образование им нужно, но радости от процесса передачи знаний в школьном учебном заведении у детей мало. ()

Одной из больших бед современной школы является то, что в ней очень мало учителей, получающих подлинное удовлетворение от своей работы, способных передать учащимся свое внутреннее мотивированное отношение к знаниям, к процессу обучения в целом. В этой ситуации нивелируются главные условия, формирующие мотивацию успеха в учебной деятельности:

1. переживание учащимися собственной автономии или личностной причастности к учебной деятельности, когда занятия воспринимаются как внутренне мотивированные;
2. ощущение собственной предметной компетентности

На эмпирическом материале авторами учебного пособия было установлено, что доминирующими причинами отсутствия учебной мотивации еще в самом начале обучения в школе являются:

- социальная неподготовленность ребенка к школьному обучению;
- недостаточное развитие познавательной активности;
- личностные особенности ребенка: высокая тревожность, застенчивость, агрессивность, низкий уровень коммуникативных умений и бытовых навыков;
- особенности среды воспитания: культурный уровень родителей, их отношение к школе и учебной деятельности, преобладающие ценностные ориентации в микрорайоне школы;
- взаимоотношения ребенка с учителем;
- социально-психологический климат в классе, статус ребенка в классном коллективе. ()

Снова и снова мы возвращаемся к теме диалогического педагогического общения с позиции гуманистической психологии. Можно сказать, что актуализировалось все классическое наследие педагогической стратегии и практики Яна Амоса Коменского, Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.В. Блонского, С.Т. Шацкого и др., характеризующееся последовательной гуманистической направленностью, «природосообразностью».

В.А. Сухомлинский, строя учебно-воспитательный процесс на фундаменте психологического единства с детьми, показывал, что целью обучения является общение в интересах установления сотрудничества с учениками. «Без постоянного духовного общения учителя и ребенка, без взаимного про-

никновения в мир мыслей, чувств, переживаний друг друга немислима эмоциональная культура как плоть и кровь культуры педагогической» (48, 33).

Педагогическая культура рассматривается через призму дисциплины и управления классом. Классы, в которых общение строится на принципах проявления заботы – лучшая среда для учения. Она помогает учащимся улучшить социальную компетентность, межличностное поведение. Это выражается в чувстве уверенности. (К.Роджерс. Свобода учиться. Москва. СМЫСЛ 2002г. с.343)

Существует множество мифов и ложных представлений о дисциплине, и они явно выражены в языке, используемом для описания систем представлений о школе. Обычно эти мифы заключаются в разного рода высказываниях. Например:

- пожалеешь розгу – испортишь ребенка;
- это ранит меня больше, чем тебя;
- без тягот нет успехов;
- хорошая школа – тихая школа;
- она – очень дисциплинированная девочка;
- они вышли из-под контроля и т.д.

Этими фразами описана дисциплина, основанная на контроле, наказании, угодливости, авторитете. Она порождает неуважение к личности ребенка, недоверие к его самостоятельному развитию. Существует дисциплина, для описания которой нужен другой язык. Например:

- здесь о нас действительно заботятся;
- я люблю эту школу;
- здесь нам совсем не нужно драться;
- давай попробуем сделать это вместе;
- я сделал это сам – вот здорово!
- мне нужно время, чтобы сосредоточиться и т.д.

Язык и речь создает ребенку программу действий, побуждает к активности. Направленность активности ребенка прямо пропорционально зависит от



того, что он слышит в свой адрес. С этим связано важное понятие для ребенка – свобода выбора. Чем больше свободы, тем больше ответственности (Гордон)

Свобода-ответственность – это нечто прямо противоположное послушанию. Она складывается из двух компонентов: необходимости самому сделать выбор и самому нести ответственность за последствия этого выбора. Настаивая на своем и угрожая («Если ты не прекратишь получать двойки, то я поставлю вопрос о твоем исключении из школы»), учитель не дает ученику возможности сделать выбор. Подчиняясь силе, ученик выходит из такого взаимодействия менее свободным и более безответственным. Менее свободным становится и сам учитель, тративший много времени и сил оправданию себя. Партнерские отношения в оценивании учеников избавляют учителя от необходимости оправдываться впоследствии. Свобода выбора строится на помощи учителя сделать его осознанным и на готовности самому отвечать за его последствия [118, 121]. Такова человекоцентрированная дисциплина. Ей соответствуют слова, направленные на ценность ребенка. Например: участие, помощь, уступчивость, сотрудничество, концентрация, забота, уважение, освобождение и т.д.

Доверительный стиль общения, сотрудничество с учениками в сфере «преподавания-учения» и отношения, построенные на принципе равноправия участников педагогического процесса, рассматриваемые Ш.А. Амонашвили, И.П. Волковым, Е.Н. Ильиным, В.Ф. Шаталовым и другими учителями-практиками, позволяют выделить следующие особенности техники педагогического общения и построения совместной деятельности:

- эмоциональность двухстороннего диалога, в процессе которого фактам и событиям дается эмоционально окрашенная оценка;
- общая эмоциональная атмосфера урока, которая формируется из равнодушного поведения учителя и учеников.

В школьной практике роль эмоций недооценивается. В учебном процессе мало пищи для положительных эмоций, напротив, часто создаются отри-

цательные - скука, страх и так далее. Эмоции развиваются не сами по себе, а тесно связаны с особенностями деятельности человека и его мотивации. Специфика эмоций, отмечал А. Н. Леонтьев, состоит в том, что они отражают отношение между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов. Эмоции возникают у человека при актуализации мотива и нередко до рациональной оценки человеком своей деятельности. Регулирующая роль эмоций возрастает в том случае, если они не только сопровождают ту или иную деятельность (например, процесс учения), но и предшествуют ей, предвосхищают ее, что подготавливает человека к включению в эту деятельность. Таким образом, эмоции и сами зависят от деятельности и оказывают на нее свое влияние [180, 182, 193].

Все стороны учебного труда ребенка сопровождаются теми или иными эмоциями. Диалогическое педагогическое общение продуцирует ряд положительных эмоций: [48].

1) положительные эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней. Они являются следствием умелой и слаженной работы всего педагогического коллектива, а также правильного отношения к школе в семье;

2) положительные эмоции, обусловленные ровными, хорошими деловыми взаимоотношениями ребенка с учителями и товарищами, отсутствием конфликтов с ними, участием в жизни классного и школьного коллектива. К этим эмоциям относятся, например, эмоции престижности, возникающие при новом типе отношений учителя и ученика, складывающемся в ходе применения учителем современных методов проблемного обучения.

3) положительные эмоции, связанные с осознанием каждым учеником своих больших возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей, в решении сложных задач. Сюда же могут быть отнесены эмоции от положительных результатов своего ученического труда, эмоции удовлетворения от справедливо поставленной отметки.

4) положительные эмоции от столкновения с новым учебным материалом. Здесь психологи выделили ряд стадий - «реакций» на новизну материала.

ла: от эмоций любопытства и позднее любознательности, возникающих при столкновении с занимательным материалом до устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету, характеризующему «захваченность» учащихся предметом при столкновении с новым неожиданным учебным материалом, его эффективным оформлением, с развлекательно поданными занятиями, занимательными книгами В связи с этим говорят об эмоциогенном учебном материале.

5) положительные эмоции, возникающие при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами усовершенствования своей учебной работы, самообразования: [61].

Названные эмоции в совокупности образуют атмосферу эмоционального комфорта и доверия в процессе учения. Возникают они посредством педагогического воздействия.

Обращаясь к теме стратегии педагогического воздействия, Е.Н. Ильин выделил процесс включения в урок жизненного опыта каждого школьника посредством привлечения его мироощущения, а В.Ф.Шаталов сформулировал правила организации педагогического общения: (49, 17).

- активность процесса педагогического общения;
- сотворчество учителя и ученика, расширение объема и репертуара педагогического общения за счет введения «тихих» и «громких» его видов;
- психологический комфорт, обеспечивающий самораскрытие личности ребенка;
- создание индивидуальной программы общения со школьниками;
- вера в наличие потенциальных возможностей каждого ребенка

Таким образом, обобщив опыт известных практиков в образовании, можно было бы не изобретать велосипеда, а работать по успешным моделям успешных учителей, но практика показывает, что образцы для подражания отвергаются современными учителями. Более того, вызывают раздражение. Причин у этого явления может быть много: это и низкая оплата труда при

большей трате энергии; и чрезмерный контроль со стороны вышестоящих инстанций не столько за процессом прямого взаимодействия с детьми, сколько за «правильными записями в бумагах»; и сложность взаимоотношений с коллегами и начальством и т.д. Кроме того, учитель, в силу авторитарного характера обучения, приобрел такие мощные стереотипы, что все то новое в мировоззрении, во взаимоотношениях с учащимися, коллегами, родителями, во взгляде на оценивание обучения кажется ему чуждым и неприемлемым. Исследования показывают (Шмаглет А.Я.), что для учителей характерна жесткая, консервативная, ригидная система восприятия, "Родительский" тип (по Берну З.) взаимодействия с окружающей средой. И это неслучайно, потому что сам процесс обучения предполагает воздействие учителя на ученика, "навязывания" своего образа видения мира. Поэтому, развивая личностный рост ребенка, необходимо работать по собственному личностному росту.

Особенности педагогического воздействия, основанные на признании индивидуальности каждого ребенка и учета его потребностей, на открытости партнеров по общению являются залогом педагогического мастерства учителей. В противном случае, учитель превращается в манипулятора, который с трудом и некачественно выражает основные свои эмоции в общении – гнев, страх, обиду, доверие и любовь. Поэтому, чаще бессознательно, он прибегает к эмоциональным «подделкам», заменителям прямого выражения этих чувств:

- тревоге, приводящей к апатии (встревоженный человек не идет на полное действие и занят подавлением растущей агрессии);
- горечи, приводящей к глубокой обиде (она может долго длиться. Если ей не дать выплеснуться в рыданиях);
- негодовании как эмоциональной неполноте, приводящей к ненатуральному и сдавленному выражению страха (наиболее типичная эмоция и самая лживая);
- стеснительности, приводящей к противоречивому поведению – «хочется общаться и боюсь общаться»(это, по мнению Перлза, «пере-

дающие» эмоции, так как они ограничивают свободу и мешают человеку общаться);

- замене боли или обиды гневом, приводящим к обоюдному гневу (гнев – более предсказуемая эмоция, вызывающая в ответ подобную);
- эмоций «про запас», приводящим к разрушению общения (манипуляторы пользуются эмоциями в любой удобный момент, спекулируя чувствами. Например, «Я обиделась на тебя на прошлой неделе». Какой смысл говорить об этом сейчас?);
- приукрашивании чувств, приводящее к обману (из нормальных взаимоотношений такой учитель, например, делает добродетель. Например, «У меня с моими детьми все прекрасно!» Так не бывает у живых меняющихся организмов. Здесь возможны разные ситуации, к которым изначально учитель может быть психологически готов).

Соккрытие своих глубоких истинных чувств – это клеймо учителя манипулятора. Больше всего он боится, что кто-нибудь узнает о его истинных чувствах, поэтому он носит разные «маски». Из-за этого сам манипулятор страдает от своих манипуляций. Действительно, такой учитель не использует тех возможностей, которые дает ему жизнь. Как часто можно видеть на его лице вместо радости кислую улыбку!. Механистическая неискренняя деятельность превращает его жизнь в нелюбимую работу. Она быстро надоедает и от нее хочется быстро избавиться. Манипулятор не может наслаждаться жизнью. Чем больше он стремится управлять и властвовать, тем больше ему требуется управления со стороны «высокого начальства». Для человека вообще и для учителя в частности, всегда стоял вопрос «добра и зла». Не всегда он может их различить. И принцип «Не навреди» - остается часто пустым звуком. В течении столетий человек искал некий авторитет, который бы решил за него, что такое «хорошо» и что такое «плохо». Поэтому манипулятору кажется, «хорошо» все, что приятно авторитету и «плохо», что не приятно. Манипулятор теряет свою целостность и «раздваивается». Навязанные

кем-то моральные концепции «добра» и «зла» ведут к отвержению одних качеств и принятию других. Это приводит к «гражданской войне» внутри себя.

Например, рассмотрим алгоритм одного типичного высказывания учителя на уроке в адрес подростка, не отвечавшего у доски домашнее задание:

«Я думаю, что тебе стыдно и передо мною, и перед твоими товарищами».

1.Заметить эмоциональную окраску ощущения от высказывания (оно окрашено отрицательно-эмоционально).

2.Определить цели высказывания. Их всегда бывает три – *сообщение, вопрос и побуждение*. В этом высказывании учительница *сообщила* о том, что есть «Я», есть «ты», есть «стыд» и есть «твои товарищи». (На психологическом уровне она подчеркнула свою непричастность к дальнейшим событиям, связанным с ситуацией невыполнения домашнего задания учеником). *Спросила*: Ты что-то другое можешь сейчас пережить, кроме чувства стыда? (На психологическом уровне этот вопрос не дает ребенку возможности выбора своего поведения из-за навязанного чувства стыда). *И побудила*: Стыдись! (На психологическом уровне учительница «отдала на воспитание» этого подростка всему классу).

3.Определить положительное намерение в этом высказывании. (Что хотела учительница этим высказыванием сделать?) Она хотела, как ей казалось, повысить уровень учебной мотивации ученика через его чувство ответственности (сознательный уровень). Это намерение ложное, потому что первоначально высказывание отзывалось в ощущениях отрицательно-эмоционально.

4.Сравнить первый шаг с третьим. (первоначальное впечатление от высказывания и его положительное намерение не совпадают). Здесь мы находим неконгруэнтность внутреннего уровня высказывания. Это означает, что есть отрицательное намерение в высказывании.

5.Определить отрицательное намерение в высказывании. Это намерение власти, всемогущества. Это намерение повелевать поведением ребенка,

манипулировать. «Я» не чувствует, «Я» - думает. «Я» - самая главная в классе! (бессознательный уровень).

6. Перефразировать высказывание в той же ситуации так, чтобы действительно повысить учебную мотивацию ученика через его чувство ответственности. И при этом не занижить самооценку подростка.

У тебя были на это свои причины. Садись.

Надо сказать, что данное высказывание вызывает сомнение по поводу нейтрального отношения к отсутствию выполнения домашнего задания подростком. По мнению большинства студентов, если к ученикам в подобных ситуациях подходить так, то они «сядут и поедут». Но на психологическом уровне это высказывание принимается как проявление доверия и уважения. Такого учителя будут ценить за то, что он не дал никакой оценки поведению ученика, потому что учебная работа – это дело ответственности самого подростка и причин не выполнять домашнюю работу может быть много: от отсутствия желания до невозможности выполнять ее из-за пьяного папы, который и не давал выполнить задания. (0)

«Гражданская война» внутри учителя приводит к соматическим заболеваниям или психическим срывам, но очень редко учитель может осознавать свои бессознательные импульсы и изменять поведение.

Таким образом, подготовка студентов в вузе к педагогической деятельности требует особого внимания к психологическим аспектам умения общаться актуализирующими способами.

Рассматривая проблему гуманизации всей совокупности школьных отношений, учёные А.А. Бодалев, Е.В. Бондаревская, Б.Т. Лихачев, В.Я. Ляудис, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, Л.А. Петровская, У.А. Хараш, Л.Л. Шевченко, Н.Е. Щуркова и др., обращали внимание на разные стороны общения. Так, А.Б. Орлов выделяет следующие принципы диалогического, личностного педагогического взаимодействия: (30).

- первый принцип - диалогизация педагогического взаимодействия. Он связан с преобразованием суперпозиции взрослого и субординированной по-

зиции ребенка в личностно-равноправные позиции, в позиции со-учащихся, сотрудничающих людей;

- второй принцип - проблематизация педагогического взаимодействия. Он предполагает изменение ролей и функций взрослого и ребенка в процессах воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподаёт, но актуализирует, стимулирует тенденцию ребенка к личностному росту, исследовательскую активность самого ученика, создает условия для совершения ребенком нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач;

- третий принцип - персонализация педагогического взаимодействия. Он требует отказа от ролевых масок, адекватного включения во взаимодействие элементов личностного опыта (чувств, эмоций, переживаний и соответствующих действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям;

- четвертый принцип - индивидуализация педагогического взаимодействия. Он означает выявление и культивирование в каждом ребенке индивидуально- специфических элементов общей и специальной одаренности, построение такого содержания и методов обучения и воспитания, которые были бы адекватны возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям учащихся.

Выполнение этих принципов создает основу педагогического диалогического общения в процессе обучения, включающей в себя большую ценность человека. К. Роджерс рассматривал такое общение как путь, по которому движется человек, следуя своей истинной природе. (Хьелл, Зиглер. Теории личности с.549). По мнению Роджерса, существует пять основных личностных характеристик, полноценно общающихся учителей:(44). Коснемся еще раз личностных характеристик учителей, умеющих создавать позитивную речевую среду в педагогическом общении:

- открытость переживанию. Такие люди умеют слышать себя, не испытывая угрозы. Они тонко чувствуют и осознают свои самые глу-



бокие мысли и чувства, не пытаясь их подавить; действуют в соответствии с ними. Но даже если не в соответствии с ними, все равно осознают.

- экзистенциальный образ жизни. Это означает, что «Я» человека и его личность проистекают из переживания, а не переживание преобразовывается, чтобы соответствовать какой-то заранее заданной жесткой Я-структуре.
- организмическое доверие. Такие люди способны принимать решения, опираясь на свои внутренние ощущения как на основу для выбора поведения.
- эмпирическая свобода. Это чувство личной власти. Способность делать выбор и отвечать за него.
- креативность, как продукт творческого образа жизни. Творческие люди стремятся жить конструктивно и адаптивно в своей культуре, удовлетворяя самые глубокие потребности. Эти люди способны творчески гибко приспосабливаться к изменяющемуся динамичному миру.

Отсюда следует, что многостороннее изучение проблем общения современными учеными привело к созданию системы коммуникативного воспитания и коммуникативной дидактики. Исследователи коммуникативной дидактики подчеркивают первостепенное значение отношений между учителем и учащимися, связывая с ней антиавторитарную, демократическую модель обучения, гуманизацию школы (44).

Анализируя развитие идей педагогики сотрудничества можно выделить особенности педагогического диалогического общения учителя с детьми, просматривающиеся в деятельности всех крупнейших педагогов настоящего и прошлого времени:

- уважение чувства собственного достоинства каждого из воспитанников;

- безусловное принятие детей, бережное отношение к их нравственным чувствам; чуткость и забота о «завтрашней радости» детской жизни;
- искренность и открытость в общении с детьми;
- равенство позиций взаимодействующих сторон в педагогическом общении;
- опора на положительные качества ребенка;
- эмпатическое понимание детей.

В качестве структурной единицы педагогического общения можно рассматривать коммуникативное воздействие на детей.

Под воздействием в самом общем смысле понимается «процесс, происходящий на различных уровнях существования материальных явлений и их отдельных свойств (физических, химических, биологических, энергетических, информационных и др.), который реализуется в ходе взаимодействия двух или более равноупорядоченных систем и результатом которого является изменение в структуре, состоянии хотя бы одной из систем» (39, 4).

Воздействием в педагогическом общении считается такое воздействие, которое влияет на психическое состояние, чувства, мысли и поступки детей с помощью исключительно психологических средств: вербальных, паралингвистических или невербальных. И если у взрослого человека есть возможность отвечать теми же психологическими средствами, то у ребенка их нет. Он вынужден приспособиться к влиянию на него, что способствует выработке защитных механизмов.

Существуют разные виды воздействия:

- убеждение, как сознательно аргументированный акт с целью изменить суждение, отношение, намерение или решение;
- самопродвижение, как объявление своих целей, предъявление своей компетентности и квалификации для того, чтобы быть оцененным по достоинству и благодаря этому получить преимущества;

- внушение, как сознательно неаргументированное воздействие на человека или группу людей, с целью изменить их состояние, отношение к чему-либо;
- заражение, как передача своего состояния или отношения другому человеку или группе;
- формирование благосклонности, как привлечение непроизвольного внимания своей незаурядностью и привлекательностью, высказыванием благоприятных суждений об адресате, подражания ему или оказания ему услуги;
- принуждение, как угроза применения контролирующих возможностей с целью изменения поведения. Субъективно принуждение переживается как давление;
- деструктивная критика, как высказывание пренебрежительных или оскорбительных суждений о личности человека, осмеяние его дел и поступков.

Часто применяемая учителями деструктивная критика в адрес детей на уроках опасна, потому что превращается во внушение. Разрушительность такой критики состоит в том, что она не позволяет человеку «сохранить лицо». Отвлекает его силы на борьбу с возникшими отрицательными эмоциями, отнимает у него веру в себя. (Е.В.Сидоренко Хрестоматия. Психология влиянияС-Петербург. 2000г. с.13).

Таким образом, в научном смысле, категория воздействия – это междисциплинарная область научного анализа, предметная специфика которого каждый раз уникальна и зависит от характера и средств раскрытия предмета в рамках конкретной научной дисциплины.

Психологическим естественно считать такое «воздействие индивидуального или группового субъекта В , которое вызывает или предотвращает изменение психологических характеристик и проявления индивида – реципиента А, в том числе относящихся к его деятельности (и поведению в целом), к его сознанию, к его личности» (17, 56).

Г.А. Ковалев выделяет три основные стратегии психологического воздействия, которые имеют место в реальной человеческой жизнедеятельности – «императивная», «манипулятивная» и «развивающая» (39, 34).

При императивной стратегии желаемый результат воздействия прямо указывает или провозглашает субъектом воздействия, на понимание и исполнение предписаний которого должна быть направлена активность реципиента.

При манипулятивной стратегии цель воздействия прямо не провозглашается, а достигается посредством активности реципиента, организуемой субъектом воздействия так, чтобы она разворачивалась для него в желательном направлении.

Особого внимания заслуживает специфика организации «развивающей стратегии психологического воздействия». «Развивающей» эта стратегия была названа потому, что обеспечивает актуализацию потенциалов собственно саморазвития каждой из взаимодействующих между собой систем. Психологическим условием реализации такой стратегии воздействия является диалог. Впервые М.М. Бахтин дал научное обоснование противопоставлению монолога и диалога и тем самым внес в теорию коммуникативного воздействия неоценимый вклад. В соответствии с основными стратегиями психологического воздействия в отечественной социальной психологии выделяют три типа общения: императивное, манипулятивное, диалогическое.

А.У. Хараш, разрабатывая механизмы коммуникативного воздействия, отмечает, что диалогическое коммуникативное воздействие обладает наибольшим воспитательным эффектом (50). Различные стороны «антиманипулятивного» подхода развиваются в трудах А.А. Леонтьева, впервые поставившего задачу изучения процесса вербального воздействия как общения (27). Подтверждение данной идеи мы находим в трудах, принадлежащих таким исследователям различных форм и видов коммуникативного воздействия, как А.А. Брудный, И.А. Зимняя, Б.Д. Парыгин, Ю.А. Шерковин и др.

Педагогическое воздействие исследуется в разных аспектах. С.В. Кондратьева выделяла организующие, оценивающие, дисциплинирующие воздействия и изучала взаимосвязь между уровнем понимания педагогом учащихся и структурой педагогических воздействий (22).

В.А. Кан-Калик, исследовал средства, повышающие эффективность коммуникативного воздействия. Он отмечает, что «адекватность коммуникативной задачи задаче педагогической, избранной методике воздействия, - неременное условие продуктивности процесса общения и педагогического воздействия в целом» (20, 22).

Как категория педагогики, педагогическое воздействие наиболее разработано в трудах Н.Е. Щурковой (53). Она выделяет педагогическое воздействие (действие, направленное на кого-то, что-либо с целью достичь определенных результатов, добиться чего-то) как объект педагогической технологии (53, 15). С точки зрения данного автора педагогическое воздействие выполняет следующие функции:

- педагог инициирует активность ребенка;
- оснащает ребенка способами взаимодействия с миром;
- содействует осмыслению «Я» ребенка в связях с окружающим миром.

Под принципами педагогического воздействия, гарантирующими успешность деятельности, Н.Е. Щуркова выделяет:

- целостность (ориентирование педагогического внимания во взаимодействии с ребенком на отношение, проявляемое воспитанником в момент взаимодействия его с миром, на педагогическое интерпретирование его слов, эмоций, действий как форм проживаемого отношения);
- субъективность (способность человека осознавать себя носителем знаний, воли, отношений, производить осознанный выбор в системе социальных отношений, способность быть стратегом собственной жизни, осмысливать связи своего «Я» с другими людьми);

- ценностные ориентации (постоянное раскрытие для воспитанника ценностной сущности предметов реального мира, так чтобы «здесь и сейчас» ребенок обнаружил основы человеческой жизни, соприкоснулся с ценностями в своей детской повседневности, воспринимая целостность и гармоничность мира).

Совокупность данных принципов педагогического воздействия создает полную картину понимания сущности данного процесса и выводит на формирование отношений с ребенком, т.е. содержательную сторону воспитательного процесса.

Профессиональная деятельность учителя по сути является управленческой. Воспитывая и обучая, он принимает на себя ответственность за развитие детской личности. Водоразделом между гуманистической и авторитарной педагогикой выступает характер воздействия на ребенка. Доминанта авторитарности – отношение к нему как объекту обучения и воспитания. Следствием этого является экстенсификация внешних воздействий. В гуманистической педагогике детская личность воспринимается как субъект общения. Поэтому усилия учителя направлены на организацию диалога, стимулирование личностного саморазвития и саморегуляции. С этим явлением связано понятие дисциплины. Как дисциплинировать ребенка без потери контакта с ним?

Психологи выработали принципы такого общения с ребенком. Но они будут действенны, при соблюдении учителем следующих условий:

- 1) полностью сосредотачивает свое внимание на ребенке;
- 2) отказывается от любых предубеждений в отношении к ученику;
- 3) никогда не пользуется чужими и предвзятыми оценками;
- 4) абсолютно свободен от смущения и может задавать любые вопросы;
- 5) показывает ребенку, что тот услышан и смысл сказанного понят.

Вот эти семь принципов:

1. отделите чувства от действий. Не судите самого ребенка, даже если его действия достойны осуждения. Ребенок непременно должен понимать, что его самого любят, но его действия неприемлемы. Любые действия являются результатом чувств. Чтобы изменить поступки, прежде всего нужно понять чувства и научиться с ними общаться;

2. проверьте, в нормальном ли состоянии ребенок? Действия ребенка в состоянии нервного расстройства должны рассматриваться как симптом более глубоких эмоциональных затруднений, вызванных критикой, обвинением или наказанием. Наказание еще больше выведет ребенка из равновесия;

3. ответьте на чувства ребенка. Создайте такие условия, чтобы ребенок мог выговориться, освободиться от враждебных чувств, которые он пытается подавить;

4. если необходимо наказание, пусть сам ребенок его выберет. Как показывает опыт дети обычно выбирают самое суровое наказание и не считают его жестоким и несправедливым.

5. Наказывая ребенка, убедитесь, что он понимает за что. Помогите ему понять, что правилам группового поведения следует повиноваться также неукоснительно, как правилам спортивной игры;

6. сделайте так, чтобы дисциплинарные проблемы были не только вашими, а общими с детьми. Дайте ребенку знать, что вы чувствуете их как взаимные проблемы. Это поможет отделиться от проблемы самому и отделить от нее ребенка;

7. наложите ограничения на опасные и разрушительные действия. Помогите ребенку направить свои действия по другим, дозволенным каналам. Это и есть основная формула динамического подхода к дисциплине.

Таким образом, выделение понятия «педагогическое коммуникативное воздействие» как самостоятельной категории учебно-воспитательного процесса необходимо для осознания, развития умений адекватного педагогического воздействия и повышения моральной, этической ответственности учи-

телей за физическое и психическое здоровье детей, за их нравственное становление и развитие.

Педагогическое коммуникативное воздействие можно определить как коммуникативное действие учителя, основанное на уважении ребенка, которое вызывает или предотвращает изменения в деятельности (и в поведении в целом) ученика путем показа ему возможных путей решения проблемы для осознанного выбора.

Специфика педагогического общения прежде всего проявляется в его направленности. Оно направлено на обучающихся в целях их личностного развития. Развитие личности ученика предполагает максимальную реализацию его активности, самостоятельности, инициативности и ответственности в учебно-воспитательном процессе. Активность человека есть всеобщая форма его существования как индивида, условие реализации себя как личности, источник непрерывного развития на всех этапах онтогенеза (1).

Свободная личность – это ответственная личность. Свобода – ответственность складывается из необходимости самому сделать выбор и самому нести ответственность за последствия этого выбора. Основным для ответственности является чувство уверенности человека в своих силах, наличие четких собственных критериев деятельности и способности их отстаивать, добиться своего (2).

А.В. Петровский отмечает, что развитие личности обусловлено не монополией ведущего типа деятельности, а складывающимися взаимоотношениями с ближайшим окружением (37). Поэтому доминирующей функцией педагогического общения является воспитательная, т.к. его смысл – в целенаправленном формировании системы педагогически целесообразных межсубъектных отношений.

Существуют множество определений категории «отношение». Это индикатор и средство выражения, объективация всех действий человека; это объективные и субъективные связи, существующие между людьми в соци-



альных группах; это взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия; это уважение и требовательность; (5, 30, 35, 36).

По мнению В.А. Караковского, педагогика отношений, основанная на взаимном уважении, терпении и самоограничении, сегодня становится приоритетом воспитания (21).

Главный вывод о роли стиля отношения учителя к учащимся делает А.А. Леонтьев, отмечая, что «отрицательные» и «неустойчивые» учителя вызывают отрицательное отношение к себе. А это значит – они работают и против школы и против общества (27).

Таким образом, формирование личностно-развивающих отношений начинается с ориентации учебно-воспитательного процесса на личность каждого школьника, признание его высшей ценностью. Плодотворные отношения отличаются открытостью, искренностью, эмоциональной симпатией к другому, принятием другого таким, какой он есть, сочетанием уважения и требовательности и формируются в процессе педагогического диалогического общения.

Вышеизложенное позволяет выделить следующие отличительные особенности педагогического диалогического общения.

1. Равенство позиций учителя и ученика, при котором осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируется способность вставать на позицию другого.
2. Направленность не только на постижение сущности обсуждаемого предмета, но и на все, что привносит ребенок от себя, от своей собственной позиции.
3. Отсутствие оценок, полное принятие, уважение и доверие к детям.
4. Особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств.
5. Опора на положительные качества ребенка.
6. Эмпатическое понимание учеников.

7. Способность понимать и активно использовать широкий, разнообразный спектр коммуникативных средств в организации взаимодействия, взаимного познания и саморазвития учителя и учеников.

Завершить эту часть хочется притчей. ... Одному восточному правителю приснился страшный сон. Во сне он увидел, как один за другим у него выпали все зубы. Сильно этим обеспокоенный, он призвал своего толкователя сновидений. Тот очень внимательно выслушал рассказ правителя и сказал: «Мой господин, я должен сообщить тебе плохую весть. Так же, как ты потерял все свои зубы, ты потеряешь одного за другим всех своих близких». Это толкование разгневало правителя. Толкователь сновидений, не умевший сказать ничего хорошего, был брошен в тюрьму. Затем царь позвал другого толкователя снов. Тот, выслушав рассказ о сновидении, сказал: «Мой господин, у меня для тебя хорошие вести. Ты будешь жить дольше, чем другие члены твоей семьи. Ты переживешь их всех». Царь обрадовался и щедро наградил толкователя за эти слова. Придворные были в изумлении: «Твои слова почти не отличались от слов твоего предшественника. Так почему же он был наказан, а ты получил награду?» - спросили они. Удачливый толкователь снов на это ответил: «Вы правы. Мы оба одинаково истолковали сновидение. Но дело не только в том, ЧТО сказать, но и то, КАК сказать»....

Проверь себя.

1. Дать полное определение педагогического диалогического общения.
2. Выделить принципы гуманистического подхода к педагогическому общению.
3. Охарактеризовать самоактуализирующуюся личность учителя.
4. Определить профессионально значимые качества учителя-фасилитатора.
5. Сформулировать требования к деятельности учителя с учетом педагогического воздействия на детей.

## 2. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Структура педагогического диалогического общения зависит от стиля общения педагога с учащимися, связанного с индивидуально-типологическими особенностями социально-психологического взаимодействия. Стиль общения педагога с детьми - категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя. Существует несколько стилей педагогического общения, в основе которых лежат различные психологические факторы:

1) общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью. Это самый плодотворный стиль, подразумевающий единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском - результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом. Например, такой стиль общения отличал деятельность В. А. Сухомлинского. На этой основе формируют свою систему взаимоотношений с детьми В. Ф. Шаталов, И. П. Волков и др.

2) Общение на основе дружеского расположения. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. В известной мере он как бы подготавливает выделенный выше стиль общения. Ведь дружеское расположение - важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно. Это стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися. Дружественность и увлеченность совместным делом - стили общения, тесно связанные между собой. Увлеченность общим делом - источник дружественности и одновременно дружественность, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск. Однако зачастую молодые педагоги превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися, а это отрицательно сказывается на всем ходе учеб-

но-воспитательного процесса (нередко на такой путь начинающего учителя толкает боязнь конфликта с детьми, усложнения взаимоотношений). Дружелюбность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

3) общение - дистанция. Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально - психологического взаимодействия учителя и учеников и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете. А. В. Петровский и В. В. Шпалинский отмечают, что "в классах, где преподают учителя с преобладанием авторитарных методов руководства, обычно бывает неплохая дисциплина и успеваемость, однако за внешним благополучием могут скрываться значительные изъяны работы учителя по нравственному формированию личности школьника. Авторитет должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание в процессе совместной творческой деятельности. И здесь чрезвычайно важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к ребенку.

4) общение - устрашение. Этот стиль общения, к которому также иногда обращаются начинающие учителя, связан в основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Ведь такое общение сформировать трудно, и молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение - устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении. В творческом отношении общение - устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно

не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя.

5) общение - заигрывание, опять - таки характерное, в основном, для молодых учителей и связанное с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой стороны - отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности. А. С. Макаренко резко осуждал такую "погоню за любовью".

Он говорил: «Я уважал своих помощников, а у меня были просто гении в воспитательной работе, но я их убеждал, что меньше всего нужно быть любимым воспитателем. Я лично никогда не добивался детской любви и считаю, что эта любовь, организуемая педагогом для собственного удовольствия, является преступлением...»

Таким образом, стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности. Наиболее плодотворный процесс воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной системой взаимоотношений.

Эта система включает в себя субъект - субъектные отношения в педагогическом общении, как общении диалогическом, потому что демократические изменения в обществе, тенденции к созданию единого общеевропейского пространства диктуют принципиально новые требования к организации взаимоотношений между преподавателями и учащимися.

В создавшихся условиях педагогика предлагает принципиально новый тип отношений на субъект-субъектной основе. Он предполагает, что каждый

из участников учебно-воспитательного процесса воспринимается как неповторимая индивидуальность, которой свойственны свои интересы, жизненные цели, собственная система ценностных ориентиров.

Важность изучения субъект-субъектных отношений обусловлена тем, что в них осуществляется взаимодействие и взаимовлияние всех сторон образовательного процесса. Только на основе их всестороннего изучения и анализа преподаватель может корректировать свои действия.

В процессе организации таких отношений важной задачей педагога является постановка таких задач, которые стимулировали бы учеников разрешать разнообразные ситуации, возможно даже принимать в некотором роде рискованные решения (как известно именно разрешения противоречий являются основой развития личности).

В основе субъект-субъектных отношений находится субъект как первопричина, источник влияния на объект. И настоящим будет лишь тот процесс, в котором субъект и объект постоянно меняются местами, таким образом происходит взаимовлияние. Поэтому в учебно-воспитательном процессе цель учителя - это не только формирование хорошего ученика, но и всестороннее развитие личности полноценного гражданина государства, имеющего активную жизненную позицию, ориентированную в соответствии с современными демократическими ценностями.

Важная роль в организации субъект-субъектных отношений принадлежит учителю как неповторимой личности, учитываются его внешние особенности и личностные качества.

Организация субъектно-субъектных отношений между преподавателем и учеником положительно влияет на уровень знаний, способствует формированию взаимоуважения, толерантности и других личностных качеств. Этот тип отношений можно назвать интерсубъектным. Другой человек в этом случае репрезентирован перед "взором" субъекта не в качестве объекта рассмотрения, а как себе подобное существо - человек, в равной степени наделенный живой субъективностью. Другой человек здесь выступает в качестве конеч-

ной цели, а не средством для достижений определенной личной цели. Манипулятивный подход к другому, свойственный субъект-объектному типу отношений, уступает место заботе о повышении уровня персонализированности другого путем стимулирования в нем тенденции роста, самостоятельности, самореализации, саморазвития и т. д. Если при субъект-объектном типе отношения основной целью субъекта является воздействие на другого человека, "ассимиляция" и "подгонка" его поступков и взглядов в рамки собственных намерений и картины мира, то при интереубъектном типе отношений признается индивидуальность другого, его автономность и право на собственный голос. Участник субъект-субъектного типа общения стоит перед двумя задачами: с одной стороны - понять партнера, проникнуть в его внутренний мир и увидеть его "каким он есть в самом деле"; с другой стороны, он стремится быть адекватно понятым со стороны партнера общения. Личность, субъект-субъектным образом относящаяся к другому, стремится, чтобы и к ней относились тем же способом. На этой основе она приводит в действие не только особые акты понимания внутреннего мира другого, но и акты самопонимания.

К. Роджерс различает три разновидности познания реальности человеком:

1) "субъективное" знание, проверяемое путем сопоставления определенного события с содержанием внутреннего опыта;

2) "объективное" знание, верифицируемое сопоставлением определенной информации с нормативным знанием группы, к которой принадлежит индивид;

3) "межличностное" или феноменологическое знание, базирующееся на сопоставлении моего знания со знанием другого в том пункте, что и как тот знает обо мне. Именно в плане такого межличностного знания, переживания "Я" другого и самопонимания обогащается консультируемый в процессе роджерсовской психотерапии, являющейся олицетворением субъект-субъектного подхода со стороны консультанта к консультируемому.

Основным когнитивным процессом при субъект-субъектном подходе к другому человеку является понимание. Интенция на понимание отодвигает на задний план прагматические цели индивида: когнитивная активность в данном случае не нацелена на получение какой-то пользы, другой человек не рассматривается в качестве средства для достижения субъективной цели. Этот процесс характеризуется постижением субъективных значений или «личностных» смыслов другого человека, взаимодействующего с субъектом. Установка на понимание, принятие индивидуальности другого и аутентичного осмысления мира его переживаний определяет толерантность к противоположным мнениям, открытость когнитивных схем в области межличностного познания и их выраженную пластичность, некатегоричность в суждениях и способность вникать в виртуальные процессы и состояния душевных движений другой личности.

Способность видеть мир глазами другого - ведущая способность при субъект-субъектном общении с другим. Субъект-субъектные взаимоотношения педагога и ученика приводят к актуализации в учащихся внутренних резервов преодоления критических жизненных ситуаций путем инсайтных постижений возможных (до этого неосознаваемых или осознаваемых, но неприемлемых) поступков или средств решения определенных трудностей; происходит определенная реорганизация субъективного опыта, актуальное переживание неразрешимости жизненной задачи вписывается в широкий контекст возможных линий поведения и виртуальных состояний взаимодействия личности с социумом. Расширение содержания возможного «Я», репрезентация реального «Я» во взаимосвязи с широким кругом представляемых и допускаемых возможных жизненных событий - такова одна из когнитивных характеристик субъект-субъектного типа межличностных отношений.

Поведенческая готовность при субъект-субъектной установке к другому выражается в интенции на диалогическое общение, слушании "голоса" другого (установка слушать здесь как бы берет верх, над установкой "ви-



деть"), оказании помощи в случае определенных затруднений, альтруистическое поведение.

Построение полисубъектного взаимодействия является условием осуществления развивающего образования, поскольку именно образовательный процесс предполагает построение субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися и именно педагогическая профессия предполагает стремление к постоянному саморазвитию в единстве с развитием учащихся.

Существует два типа внутренних базовых отношений: «от ученика» и «от учителя». Первый тип отношений - «от ученика», имеет три вектора отношений:

1) «Я как субъект — учитель» (диадные субъект-субъектные отношения). Именно на этом типе отношений прежде всего делается акцент в рамках личностно-ориентированной парадигмы и в русле концепции развивающего образования. Но ведь каждый учитель прекрасно знает: ученик взаимодействует с ним, находясь с глазу на глаз, часто совершенно иначе, чем в присутствии своих одноклассников. Это происходит потому, что в первом случае подросток выступает в качестве отдельного независимого субъекта, а во втором — ориентируется на себя как члена сообщества (в приведенном примере — явно асоциального).

2) «Я как часть класса (Мы со сверстниками) — учитель» (полисубъект-субъектные отношения). При этом учитель может рассматриваться классом в двух ипостасях: либо как самостоятельный субъект, либо как представитель профессионально-педагогического сообщества. И в той, и в другой ситуации педагог рассматривается учениками как противопоставленный классу, однако являющийся «своим», а не «чужим».

3) «Я» как часть всей общности «учитель-учащиеся» (Мы вместе с учителем) — Они» (полисубъект-полисубъектные отношения). В этом случае учащийся идентифицируется не просто с группой своих сверстников: он включает в значимую для себя общность и учителя. Здесь категория «Мы» оказывается наиболее широкой из всех описываемых. «Они» — это общно-

сти, которые могут рассматриваться как дружественные, враждебные, конкурентные и т.д. Чаще всего под «Они» в школе подразумеваются классы из той же параллели или вообще — другие классы, которые могут рассматриваться как в чем-то противостоящие или чем-то связанная с «Мы» целостность.

2-й тип «от учителя», имеет также три вектора отношений:

1) «Я как субъект — ученик» (диадные субъект-субъектные отношения). У педагога так или иначе складываются определенные отношения с каждым учеником. Он может глубоко осознавать особенности этих отношений во взаимодействии или совершенно не задумываться об этом, но практически всегда межличностное пространство между ним и каждым конкретным его учеником насыщено эмоциональными, когнитивными, смысловыми, ценностными и другими содержаниями, составляющими сущность человеческого взаимодействия. Профессиональной обязанностью учителя является «принятие» всех учащихся и готовность строить «субъект-субъектные» отношения с каждым из них.

2) «Я как представитель взрослого сообщества — ученики» (субъект-полисубъектные отношения). Учитель вступает в отношения с учащимися не только как самостоятельный субъект и уникальная личность, но и со своей профессиональной позиции как «делегат» взрослого сообщества, «посредник», одна из целей которого помочь детям пройти путь к этому самому сообществу и стать его членами. Поэтому во взаимодействии с детьми учитель должен исполнять вполне определенные обязанности, накладываемые на него профессией. При этом каждый ребенок строит отношения с учителем, учитывая и эту его ипостась. Иногда этот подтип отношений оказывается доминирующим, в результате чего «профессиональная маска представителя педагогического коллектива» заменяет субъектную сущность учителя. Отношения в полисубъекте в таком случае в значительной мере обедняются.

3) «Я как часть всей общности «учитель-учащиеся» (Мы вместе с учащимися) — Они» (полисубъект-полисубъектные отношения). При этом типе

отношений учитель рассматривает себя таким же членом класса, как и детей. Он встроен в сложную систему внутригрупповых отношений как один из обязательных (и даже центральных) компонентов. Это особенно ярко проявляется в ситуациях соперничающего или сотрудничающего взаимодействия с другими полисубъектами. Восприятие педагогом себя как части общности «учитель—учащиеся» может быть (в зависимости от ситуаций и уровня отношений) и продуктивным, и деструктивным для становления полисубъектности.

В случае высокого уровня полисубъектного взаимодействия в системе «учитель-учащиеся» все шесть видов отношений являются осознаваемыми и гармоничными. Могут происходить естественные и безболезненные для участников Сошлемся на авторитетное мнение, предложенное В.Н. Мясичевым о выделении в общении трех теснейшим образом взаимосвязанных компонентов:

- психическое отражение участниками друг друга;
- отношение их друг к другу;
- обращение друг с другом. (34, с. 114-116).

В данном контексте термин «отражение» употребляется в смысле «познание». Когда мы говорим об «отношении», то имеем в виду характер эмоционального отклика, который один человек вызывает в другом. Термин «обращение» употребляется, чтобы выделить особенности поведения, которые человек демонстрирует по отношению к другим людям.

Детально анализируя все основные составляющие общения, Б.Г. Ананьев, помимо речевых и неречевых средств общения, проявляющихся во внешней стороне данного процесса, выделяет в нем внутреннюю сторону – познание участниками общения друг друга, межличностные отношения, саморегуляцию поступков человека с учетом знания, преобразования внутреннего мира участвующих в общении людей – и указывает на существование постоянных связей между этими частными по отношению ко всему общению процессами. «На любом уровне и при любой сложности поведения личности

существует взаимосвязь между: информацией о людях и межличностных отношениях, коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения, преобразованиями внутреннего мира самой личности (5, 160).

На наш взгляд, структура общения, предложенная Б.Г. Ананьевым, В.Н. Мясищевым, в наибольшей степени охватывает те стороны общения, которые характерны для общения педагога с учащимися, продуктивность которого зависит, во-первых, от того, как учитель и дети воспринимают и понимают друг друга, во-вторых, от того, какие при этом они испытывают чувства, и в третьих, как они воздействуют и взаимодействуют.

Основываясь на классификациях структуры процесса общения, предложенной Б.Г. Ананьевым, В. Н. Мясищевым, целесообразно выделить трех компонентов педагогического диалогического общения:

- мотивационно-ориентационного, обеспечивающего управляющее воздействие на личность во всех процессах жизнедеятельности, отражающего мотивы, цели и программы поведения включенного в педагогическое общение учителя;
- социально-перцептивного, соответствующего внутренней стороне педагогического общения – отражению в смысле познания педагогом учащихся и отношению, понимаемому как эмоциональный отклик, вызываемый педагогом у учащихся;
- коммуникативно - поведенческого, проявляющегося во внешней стороне педагогического общения и соответствующего – обращению как компоненту общения, который интегрирует все особенности внешнего поведения субъекта общения.

Мотивационно-ориентационный компонент педагогического диалогического общения основывается на определенных личностных мотивах, установках учителя, проявляющихся в направленности на личность ученика, безусловном его принятии, уважении ребенка, знании гуманистических норм своей профессии и следовании им.

Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности:

- истинно педагогическую;
- формально педагогическую;
- ложно педагогическую.

Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. «Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог» (25, 16).

Принципиальное значение имеет педагогическая установка на восприятие и понимание каждого школьника. Она имеет три основных аспекта – когнитивный, эмоциональный и поведенческий (45, 36). Первый отражает информированность о нем как субъекте учебно-воспитательного взаимодействия, второй – переживаемые чувства и третий – предпринимаемые действия и поступки.

Принято дифференцировать понятие «объективного» и «субъективного» восприятия школьника. Именно при «субъективном» восприятии ученика, означающем принятие человека как данности, признание его права на индивидуальное своеобразие, доминируют гуманные мотивы, тогда как при «объективном» – мотивы самоутверждения (22).

Генеральный путь содействия развитию личности состоит в стимулировании (в том числе через предоставление возможностей самовыражения) внутренних источников этого развития и для этого требуются воздействия диалогического типа, основанные на «субъективном» восприятии ребенка (3,4,7,9,10, 11, 36, 50, 53).

Таким образом, составляющими слагаемыми мотивационно-ориентационной компетентности являются знания о человеке как развивающейся личности, самоценность которой состоит в индивидуальности; о гума-

нистической сущности педагогической деятельности и общения; о путях реализации личностного потенциала в образовательном процессе. Сюда же входят умение безусловно принимать ребенка; безусловно оказывать ему поддержку и помощь; уважать его самобытность; воспринимать как партнеров по общению; педагогического оптимизма с верой в развитии личности ребенка; профессионально-личностные качества: педагогическое целеполагание, стабильное эмоционально-положительное отношение к учащимся и самому себе, аттракция, гуманность.

Культура педагогического общения основана на возможности принимать внутренний мир ребенка. Эту возможность во многом обеспечивает педагогу сформированный социально-перцептивный компонент компетентности учителя, состоящий из умений правильно воспринимать, понимать по выражению лица, жестам, речи, действиям детей их эмоциональное состояние, а также моделировать внутренний мир школьника, качества, характеризующие тенденцию его индивидуального развития.

Механизмами познания и понимания учащегося в процессе педагогического общения являются идентификация, эмпатия, рефлексия. Понятие идентификации выражает экспериментально установленный факт о том, что одним из способов понимания другого человека является уподобление себя ему, мысленная постановка себя на место другого (6, 44). Идентификация – это механизм рационального осмысления проблем другого. К числу социально-перцептивных умений педагога, в которых проявляется механизм идентификации, относятся:

- умение мысленно поставить себя в ситуацию, переживаемую учащимся;
- умение глубоко проникнуть в мотивацию поступка ученика.

Понятие эмпатии определяется умением поставить себя на место другого человека. Другими словами, развитие представлений об эмпатии идет от понимания реагирования чувствами на чувства других людей, аффективно-когнитивного процесса понимания внутреннего мира другого в целом (12,

61). Эмоциональная природа эмпатии проявляется в том, что ситуация партнера по общению не столько «продумывается», сколько «прочувствуется». В понятие «эмпатия» входит шесть «СО»: сострадание; сочувствие; соболезнование; сопереживание; сожаление; сорадость.

Общение в форме сопереживания должно привести не только к новому уровню эмоционального общения, но и открыть новые черты и качества личности в субъектах общения. Поэтому каждый педагог должен обладать умениями понимать состояние ученика по его экспрессии, эмоционально откликаться на проблемы учащихся, сочувствовать им, не создавать эмоциональной напряженности при общении, а поддерживать атмосферу доверительности. Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова (12, 65) вводят термин «конгруэнтная эмпатия». При этом под конгруэнтной эмпатией понимают: способность к последовательному выражению понимания другого в речи и/или действии, к гибкому переключению от состояния эмпатического понимания другого к искреннему выражению своих реальных чувств, в том числе отрицательных, без потери общего позитивного принятия другого. Мы считаем, что данное понятие конгруэнтной эмпатии в наибольшей степени отражает специфику эмпатических умений педагога, необходимых для общения с детьми.

Также важным механизмом, обеспечивающим глубину понимания ребенка, является рефлексия. Рефлексия позволяет учителю, во-первых, мысленно воссоздать внутренний мир ребенка, проникнуть в его мотивационно-потребностную сферу, во-вторых, посмотрев на себя его глазами, осознать его отношение к себе и, в третьих, критически оценить собственные мысли, чувства и действия. Именно рефлексия обеспечивает прогнозирование и предвосхищение учебно-воспитательного взаимодействия и его своевременную коррекцию и выражается в умениях определить эффект своего собственного воздействия на учащихся, увидеть себя глазами учащихся, осознать степень своего влияния на учащихся.

Данные ряда исследований показывают, что осуществление рефлексивно-перцептивного анализа вызывает существенные затруднения у многих педагогов (18, 43, 45). Рефлексивно-перцептивные умения и способности педагога неразрывно связаны с деятельностью: способности развиваются в ней, а умения, представляя собой систему знаний и навыков, являются элементами такой подструктуры личности, как опыт. Следовательно, уровень рефлексивно-перцептивного анализа можно повышать в результате специального обучения.

Таким образом, анализ социально-перцептивного компонента педагогического диалогического общения позволяет отметить следующее:

1. Социальная перцепция выступает в роли регулятора педагогического диалогического общения, так как она является носителем своеобразной перцептивно-диагностической функции. Выбор учителем той или иной линии поведения в каждой конкретной ситуации предполагает восприятие и оценку основных ее элементов, а именно учеников, самого себя и ситуативного контекста в целом.

2. Сущность социально-перцептивной компетентности учителя состоит в умениях: мысленно поставить себя в ситуацию, переживаемую учащимися; определять мотивы поведения ученика; воспринимать и понимать эмоциональную реакцию класса в целом; сочувствовать детям; оказывать эмоциональную поддержку в случаях затруднения; определять эффект своего собственного воздействия на учащихся; видеть себя глазами учащихся. Данные умения основаны на знаниях:

- педагогических аспектов социальной перцепции;
- закономерностей и механизмов межличностного познания;
- когнитивно-аффективной природы процесса межличностного познания;
- взаимосвязи поведения и «видения» личности другими людьми;
- ошибок адекватности познания и их влиянии на эффективность взаимодействия;



- теорий и методики психолого-педагогической диагностики и личности ребенка;
- профессионально-личностных качествах: педагогической наблюдательности, эмпатийности, сензитивности, педагогической интуиции, педагогической рефлексии.

Следующим компонентом педагогического диалогического общения является коммуникативно-поведенческий, предполагающий наличие у педагога знаний, умений, позволяющих успешно реализовать стратегию своего поведения в процессе непосредственного общения с учащимися, используя адекватные способы обращения с ними. Высказывания, обращенные к детям, вызывающие определенные ответные реакции – словесные, поведенческие, являются педагогическими поступками, отражающими уровень компетентности учителей. Решающую роль при этом играет живая устная речь в единстве вербальных и невербальных проявлений. Общий характер речевого поступка учителя обусловлен тем, к кому он обращен, с какой целью, каково его содержание, конкретная ситуация общения и какое отношение при этом демонстрируется учащимися – равнодушие, симпатия, любовь, антипатия и т.д. Качественный уровень коммуникативного взаимодействия с учащимися зависит от того, насколько речевые коммуникации учителя соответствуют нормам и правилам педагогической этики и этикета, отличаются импровизационностью, диалогизмом и экспрессивностью. Следовательно, необходимо использовать в учебно-воспитательном процессе педагогические, адекватные речевые средства, активно развивать эмоциональную сферу учеников и интенсивнее апеллировать к ней. Словесное действие – «единый психофизиологический процесс, определяемый его целью» (14, 8).

Процесс педагогического общения представляет собой решение педагогом множества коммуникативных задач. Коммуникативная задача является производной по отношению к педагогической задаче. Организуя конкретное педагогическое воздействие, необходимо четко представить способы его коммуникативной реализации.

Диалогическое коммуникативное воздействие определяется следующими умениями:

- открытостью – готовностью быть самим собой, умением открыто предъявлять свою позицию, собственное мнение, чувства. Этому способствует отказ от безлично универсальных суждений, «Ты-высказывания» и использование личностных суждений», «Я-высказывания»;
- конкретностью коммуникаций – избегание расплывчатых, обобщенных высказываний, точное описание чувств и переживаний;
- активным слушанием, в котором на первый план вступает отражение информации, что является предпосылкой адекватности речевого поведения педагога, оперативности его профессиональной реакции, предупреждение возникновения коммуникативных барьеров.

Сложность педагогического общения заключается в спонтанности возникающих ситуаций, сиюминутных реакциях учащихся, необходимости учителя быстро реагировать, перестраивать, модифицировать свое вербальное и невербальное поведение. Импровизационность – неотъемлемый элемент компетентности учителя. Педагогической импровизации посвящены работы В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, А.С. Макаренко, В.Н. Харькина, (52, 15, 20, 30) и др.

Педагогическая тактика предполагает развитую способность учителя к речевой импровизации. Она переживается как озарение, являющееся результатом интуитивного, т.е. подсознательного решения педагогических задач. Однако импровизация – не случайность, т.к. обеспечивается предельным напряжением интеллектуальных, эмоциональных и волевых возможностей человека. Именно тогда и происходит мгновенное логическое осмысление сложившейся ситуации и принятие оптимального решения. Поэтому необходимо у будущих учителей формировать коммуникативные умения оперативно и правильно оценивать ситуации и поступки учащихся, принимать решения сразу и органично воплощать их в общении с детьми.

Коммуникативно-поведенческая составляющая педагогического диалогического общения, функции которой заключаются в организации обращения учителя с учеником (учениками), включает:

- знания педагогики и психологии педагогического общения;
- планирование педагогического общения и подготовки к нему;
- стили педагогического общения;
- отношение учащихся к учителю в связи со стилем его деятельности;
- речевые и неречевые средства педагогического общения;
- средств повышения коммуникативности педагога;
- педагогическую тактику общения с конкретным ребенком в зависимости от его индивидуальных особенностей и классным коллективом;
- умение создавать естественную речевую ситуацию;
- использование «Я - высказывание»;
- проявление педагогического такта;
- искреннее выражение своих реальных чувств, в том числе отрицательных, без потери общего позитивного принятия другого;
- умение выбирать жесты, позы, мимику адекватно своим чувствам, ситуации;
- активно, эмпатически слушать учеников;
- целенаправленное изменение поведения учащихся в процессе вербальной коммуникации используя убеждение;
- проявление находчивости и изобретательности в общении с детьми;
- точное вербализирование собственных эмоциональных состояний, чувств и переживаний учеников;
- корректировка процесса своего вербального общения с учащимися;
- профессионально-личностные качества: педагогическое мышление и воображение, педагогическая импровизация, гибкость в поведении, креативность.

Таким образом, анализ содержания мотивационно-ориентационного, социально-перцептивного, коммуникативно-поведенческого компонентов позволяет выделить совокупность знаний, умений, профессионально-личностных качеств, позволяющих сделать процесс общения в системе «учитель - ученик» оптимальным.

Проверь себя.

1. Обозначить структуру педагогического диалогического общения.
2. Что является механизмом эмоционального познания человека?
3. Что представляет из себя процесс педагогического общения?
4. Определить коммуникативно-поведенческую составляющую педагогического диалогического общения.
5. Что является основой мотивационно-ориентационного компонента педагогического диалогического общения?

### **3. ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ**

При определении технологии обучения педагогическому диалогическому общению будем придерживаться точки зрения Б.Т. Лихачева, рассматривающего данное понятие как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса, обеспечивающий получение положительного педагогического результата (29).

Технология обучения педагогическому диалогическому общению относится к личностно-ориентированным технологиям, основанным на лучших традициях советской школы (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и др.), достижениях русской (К.Д. Ушинский, Н.П. Пирогов, Л.Н. Толстой и др.) и зарубежной (Ж.Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс и др.) психолого-педагогической практики и науки.

В центре внимания данных технологий – уникальная, целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самореализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Цель личностно-ориентированных технологий заключается в формировании, развитии личности в соответствии с природными способностями. Содержание образования представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности обучаемого. Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

Технология обучения педагогическому диалогическому общению основывается на следующих концептуальных положениях:

- бытие каждого человека, обладая самоценной и безусловной реальностью, является высшей общечеловеческой ценностью;

- вся совокупность его жизненного опыта, субъективная значимость в осмысленности его решений, переживаний и поступков - основа для профессионального взаимодействия с ним преподавателя;

- обеспечить такое взаимодействие может только его диалогическая направленность, предполагающая искренность и открытость преподавателя и обучающихся;

- главная профессиональная задача – раскрыть творческий и духовный потенциал человека, способствовать его самосознанию, саморазвитию, удовлетворению и его душевных и духовных потребностей, пониманию им своей уникальности, свободы и ответственности, собственного предназначения.

Для создания образовательной среды, рассматриваемой как средство развития личности, необходимо соблюдать ряд специфических принципов. Дадим им характеристику:

1. Принцип диалогизации взаимодействия, т.е. равноправного, полноценного межличностного общения, основанного на уважении к чужому мнению, на доверии, на освобождении студентов от взаимных подозрений, неискренности, страха.

2. Принцип материализации изучаемых психолого-педагогических феноменов, основанный на понимании того, что невозможно научить общению, показать значимость межличностного взаимодействия, развить сензитивность вне чувственно-практического опыта студентов.

3. Принцип исследовательской творческой позиции предполагает конструирование и организацию таких ситуаций, которые давали бы возможность студентам осознать, апробировать и тренировать новые способы поведения, экспериментировать с ними. В процессе обучения создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность, неопределенность, принятие, безоценочность.

4. Принцип постоянной, позитивной обратной связи, т.е. непрерывное получение участником информации от других членов группы о результа-

тах его действий в ходе обучения. При этом обратная связь дается только в позитивном ключе.

В соответствии с деятельностным подходом усвоение содержания опыта людей осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира (28). Степень включенности студента в деятельность учения в решающей степени определяется тем, насколько широкие возможности предоставляет ему педагогическая система для личностной активности. Учение выступает здесь той формой личностной активности, которая обеспечивает формирование необходимых предметно-профессиональных умений учителя-мастера. Активные методы обучения – ролевые игры, упражнения, дискуссии и т.д. – являются эффективным способом реализации технологии обучения педагогическому диалогическому общению, направленной на повышение педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей.

Подготовка к педагогическому диалогическому общению осуществляется путем включения студентов в специально созданные ситуации, упражнения, направленные на развитие:

- безусловного принятия ребенка через актуализацию состояния «детства», анализ прошлых межличностных отношений, анализ продуктов деятельности детей;
- эмпатического понимания через умения слушать чувства в сообщениях детей, осознания и вербализацию собственных эмоциональных состояний;
- рефлексивно-оценочных умений через умения получать обратную связь и снятия страха ошибки;
- позитивного коммуникативного воздействия через коррекцию собственной активности в сторону самоуважения и принятия себя;
- психолого-педагогический алгоритм анализа высказываний,
- усвоение следующих приемов и методов педагогического диалогического общения: позитивного описания негативных феноменов; форму-

лирования благодарности; высказывания просьб и требований; грамотного установления санкций за проступки и донесения их смысла до учеников с сохранением контакта с ними, без обсуждения личности и оскорбления; использования «Я-высказывания»; ответ в ситуациях манипулирования учителем учениками; оказания педагогической поддержки; применения приемов активного слушания.

Механизмами формирования педагогической коммуникативной компетентности являются получение обратной связи и педагогическая рефлексия.

Под обратной связью принято понимать информацию, поступающую от объекта воздействия, включающую данные о характеристиках результатов деятельности субъекта и его состояния, при этом субъект воздействия является ее получателем (40, 62).

Использование механизма обратной связи в процессе формирования педагогической коммуникативной компетентности позволяет:

- создать возможность незамедлительного соотнесения полученной информации и деятельности, эмоционального проживания моделей поведения;
- обнаружить дефициты умений и навыков, пробелы знаний в теоретической подготовке, а также неадекватность имеющихся установок;
- соотносить результаты своей деятельности и поведения с целями обучения, что необходимо для внесения коррекции в их протекание;
- производить замену неэффективных моделей поведения на новые, более эффективные.

По нашему мнению, умения, отражающие педагогическую коммуникативную компетентность, должны развиваться на фоне педагогической рефлексии, которая проявляется в многообразии и частоте рефлексивных действий – уточнении, предположении, постановке себе вопросов, поиска причин, выдвижении гипотез о скрытых целях и мотивах поведения, прогнозе поведения и развития личности, анализе результатов педагогических воздействий.



В процессе обучения студент должен быть способен включить свой собственный опыт, свои переживания, профессионально-личностные качества в процесс овладения знаниями, умениями, отражающими исследуемую компетентность, уметь оценивать это и повышать на основе теоретико-методологической, методической подготовки. Более эффективный способ повышения педагогической коммуникативной компетентности заключается в организации активного обучения, представленного системой взаимосвязанных и исходящих друг из друга тренировочных педагогических ситуаций, соответствующим образом дополненных лекциями, индивидуальным обучением. В учебно-педагогической ситуации перед студентом ставится задача добиться определенной цели, обусловленной структурой ситуации, но которую он не способен решить эффективно из-за сложившихся субъект-объектных стереотипов педагогической деятельности и общения и отсутствия педагогических знаний. Неэффективность деятельности, общения студента нарушает его психическое равновесие, и, как результат этого, он ищет и находит более эффективный способ решения профессионально-педагогической проблемы путем рефлексии прошлого опыта и усвоения знаний, умений. Студент оценивает свою деятельность и общение, свою профессиональную позицию, взгляды на самого себя на основе получения обратной связи от других членов учебной группы от преподавателя. При помощи обратной связи он может постоянно производить рефлексию и коррекцию своей деятельности, общения и пробует осуществить их по-новому. Таким путем будущий учитель более совершенно воспринимает педагогическую ситуацию, учится более объективно диагностировать ее, более эффективно осуществлять педагогическое общение для достижения целей профессиональной деятельности и как итог – развивает собственную педагогическую коммуникативную компетентность.

Для учителя важно помнить, что оптимальное общение - не умение держать дисциплину, а обмен с учениками духовными ценностями. Общий язык с детьми это не язык команд, а язык доверия.

Устная речь является основным средством педагогического общения.

Слово учителя должно воздействовать на чувства и сознание, должно стимулировать мышление и воображение, создавать потребность поисковой деятельности. В системе профессионального педагогического общения взаимодействуют вербальные (речь) и невербальные средства общения (жесты, мимика).

Особенностью речи учителя является ее направленность, обращенность к ученикам. Наблюдательный педагог всегда строит свою речь на предвидении возможной реакции на нее своих воспитанников. Он может заранее представить, как отреагирует на его слова скептик, в какой мере затронет речь легко ранимого ученика. Такое предвидение поможет педагогу более рационально организовать свою речь, скорректировать ее при общении.

Устная речь учителя, как правило, речь импровизированная. В этом тоже заключается ее особенность. Учитель-профессионал говорит всегда без непосредственной опоры на текст учебника или конспект урока. Ученики, слушая его, как бы присутствуют в момент сиюминутного рождения слов, выражений. Создается впечатление, что учитель публично мыслит, впервые для себя вместе с учениками открывает истину.

Импровизированная речь - понятие неоднозначное. В одних случаях это речь, заранее подготовленная, придуманная, но умело преподнесенная учителем как «сиюминутная». Это не дословный пересказ, а действительно свободное изложение, создаваемое в момент произношения, но с учетом предварительной подготовки.

В других случаях речь учителя - импровизация в прямом смысле этого слова, речь неподготовленная, рождающаяся, когда условия требуют немедленной реакции учителя. Именно здесь проявляется общая и педагогическая культура учителя, его опыт взаимоотношений с учениками.

Владение технологией общения помогает педагогу организовывать правильное поведение в конкретной ситуации. Неверное педагогическое воздействие или неверная форма общения, выбранная для взаимодействия, может привести к конфликту между учителем и учеником. Учителю важно пра-

вильно использовать приспособления в общении, т.е. систему приемов (психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных и и.д.), избираемую для организации структуры общения, адекватной задаче и особенностям педагогической ситуации.

Одним из средств, подкрепляющих воздействие общения, можно назвать инициативность, которая требует определенного поведения и звучания речи. В системе педагогического общения инициативность выступает как важнейшая коммуникативная задача педагога. Естественно, что формы выражения инициативности разнообразны. Инициативность может быть двух видов:

- 1) как открытый инициатор общения;
- 2) как скрытый инициатор деятельности, причем в этом случае у школьников создается впечатление, что инициаторами этой деятельности являются они сами.

Для детей очень важен внешний вид педагога: жесты, мимика, пантомимика и т.д. Рассмотрим их более подробно.

Пантомимика - это движение тела, рук, ног. Она помогает выделить главное, рисует образ. Например, красивая, выразительная осанка учителя выражает внутреннее достоинство личности. Прямая походка, собранность говорят об уверенности педагога в своих силах, знаниях. В то же время сутулость, опущенная голова, вялые руки свидетельствуют о внутренней слабости человека, его неуверенности в себе.

Жесты педагога должны быть ограниченными и сдержанными, без резких взмахов и острых углов. Предпочтительны круглые жесты и скупая жестикация.

Мимика - искусство выражать свои мысли, чувства, настроения, состояния движением мускулов лица. Нередко выражение лица и взгляд оказывает на учащихся более сильное воздействие, чем слова. Жесты и мимика, повышая эмоциональную значимость, способствуют лучшему ее усвоению. Дети «читают» лицо учителя, угадывая его отношение, настроение, поэтому

лицо должно не только выражать, но и скрывать чувства. Не следует нести в класс маску домашних забот и неурядиц. Нужно показать на лице и в жестах лишь то, что относится к делу, способствует осуществлению учебно-воспитательных задач. Взгляд учителя должен быть обращен к детям, создавая визуальный контакт. Надо избегать обращения к стенам, окнам, потолку. Визуальный контакт является техникой, которую необходимо сознательно развивать. Нужно стремиться держать в поле зрения всех учащихся.

Процесс восприятия и понимания речи учителя учащимися тесно связан со сложным процессом учебного слушания. Поэтому ясно, что процесс правильного восприятия учащимися учебного материала зависит от совершенства речи учителя. Дети особенно чутки к речевым данным педагога. Неправильное произношение каких-либо звуков вызывает у них смех, монотонная речь вызывает скуку. Чтобы речь учителя была более выразительной, он должен умело владеть голосом, дикцией, ритмикой.

Для учителя четкость произношения - профессиональная необходимость, способствующая правильному восприятию учениками речи педагога. Дикция - ясность и четкость в произношении слов, слогов, звуков. Она зависит от слаженной и энергичной работы всего речевого аппарата, который включает губы, язык, челюсти, зубы, твердое и мягкое небо, голосовые связки.

Скорость в целом и длительность звучания отдельных слов, а так же пауз в сочетании с ритмической организованностью, размерностью речи составляют ее темпоритм. Это очень важный элемент речи, так как интонация и паузы сами по себе, помимо слов, обладают силой эмоционального воздействия на слушателя.

Скорость речи зависит от индивидуальных качеств учителя, содержания его речи и ситуации общения. Трудную часть материала учитель излагает замедленным темпом, дальше можно говорить быстрее. Обязательно замедляется речь, когда нужно сформулировать тот или иной вывод - определение, правило, принцип, закон. Следует учитывать и степень возбуж-

дения: чем более возбужден ученик, тем медленнее и тише следует говорить учителю.

Для достижения выразительности звучания следует мастерски пользоваться логическими и психологическими паузами. Без логических пауз речь безграмотна, без психологических - безжизненна. Паузы, темп и мелодика речи в совокупности составляют интонацию. Монотонная речь вызывает скуку, понижение внимания и интереса. Поэтому для учителя важны следующие коммуникативные умения:

- 1) владение социальной перцепцией, «чтением по лицу»;
- 2) понимание личности ученика, его психического состояния;
- 3) «подача себя» в общении с учащимися;
- 4) речевое общение в психологическом аспекте;
- 5) речевой и неречевой контакт с учащимися.

Для развития коммуникативных способностей следует сознавать, что школа - часть общества, а отношение педагога к детям - выражение общественных требований. Для детей слова и поступки педагога должны восприниматься как проявление его собственных убеждений, а не только как исполнение долга. Искренность педагога - залог прочных контактов с воспитанниками. Поэтому учителю очень важно иметь адекватную оценку собственной личности. Познание себя, управление собой должно стать постоянной заботой каждого учителя. Особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием: воспитательному процессу вредит раздражительный тон, преобладание отрицательных эмоций, крик. Отсюда можно выработать несколько правил поддержания контакта в общении с детьми:

- 1) педагогически целесообразные отношения строить на взаимоуважение ученика и учителя. Надо уважать индивидуальность каждого школьника, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных черт личности;

- 2) педагогу необходимо позаботиться о благоприятной самопрезентации: показать ребятам силу своей личности, увлечения, умелость, широту

эрудиции, но неназойливо;

3) развивать наблюдательность, педагогическое воображение, умение понимать эмоциональное состояние ребенка, верно интерпретировать его поведение. Творческий подход к анализу ситуации и принятию решений основывается на умении педагога принимать роль другого - ученика, родителей, коллеги, - становиться на их точку зрения;

4) следить за увеличением речевой деятельности учеников за счет уменьшения речевой деятельности учителя - важный показатель мастерства общения учителя;

5) даже при незначительных успехах учеников быть щедрым на похвалу. Хвалить нужно в присутствии других, а порицать лучше наедине. Учительская речь должна быть при этом выразительной. И если даже не поставлен голос, могут выручить жесты, мимика, взгляд;

6) превращать родителей своих учеников союзниками педагогических намерений;

7) содержание бесед должно быть интересно обеим сторонам.

Если педагог будет следовать этим правилам, то избежит многих проблем и трудностей в общении.

Данная технология может использоваться в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей к педагогическому общению в рамках психолого-педагогических дисциплин, в разработке и проведении спецкурса «Тренинг педагогического диалогического общения».

#### **4. ТРЕНИНГ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.**

Тренинг педагогического диалогического общения существенно облегчает и ускоряет процесс овладения знаниями, умениями и навыками эффективного профессионального общения, способствует оптимизации коммуникативных возможностей будущих учителей, необходимых для организации полноценного, продуктивного взаимодействия с детьми, создает возможности для более полного самопознания и самоопределения.

Предлагаемая программа создавалась и апробировалась на основе анализа опыта работы со студентами Челябинского государственного педагогического университета и учителями школы №108.

В программе использованы идеи Т.Гордона, Р.Дрейкурса, О.Коннера, А.Б.Орлова, К.Роджерса, А.У.Хараша, психогимнастические упражнения, предлагаемые С.И.Макшановым, Н.Ю.Хрящевой, С.В.Кривцовой.

Основная цель тренинга – развитие педагогической коммуникативной компетентности.

Задачи тренинга педагогического диалогического общения:

- формирование гуманистической позиции, центрированной на ребенке;
- развитие способности адекватно и полно воспринимать, оценивать себя и других людей;
- отработка стратегий и техник педагогического диалогического общения;
- улучшение педагогической рефлексии в профессиональном общении.

Процесс формирования умений педагогического диалогического общения включает следующие этапы:

I этап – *мотивационно-диагностический*:

- 1) ориентирование самими студентами наличного состояния умений педагогического общения с помощью группы и преподавателя;
- 2) предварительное ознакомление с целью обучения;

- 3) создание у студентов положительного отношения к овладению педагогическим диалогическим общением.

II этап – *обучающий*:

Сюда входит формирование умений педагогического диалогического общения путем включения студентов в специально созданные ситуации и упражнения, направленные на развитие:

- 1) безусловного принятия ребенка;
- 2) эмпатического понимания детей;
- 3) рефлексивно-оценочных умений;
- 4) диалогического коммуникативного воздействия;

III этап – *рефлексивно-закрепляющий*:

- 1) повторение и закрепление умений педагогического диалогического общения;
- 2) получения сведений (обратной связи) об эффективности своего общения.

IV этап – *рефлексивно-прогнозирующий*:

- 1) планирование переноса и использования полученных знаний и умений в педагогическую деятельность;
- 2) оценка студентами процессов и результатов обучения педагогическому диалогическому общению.

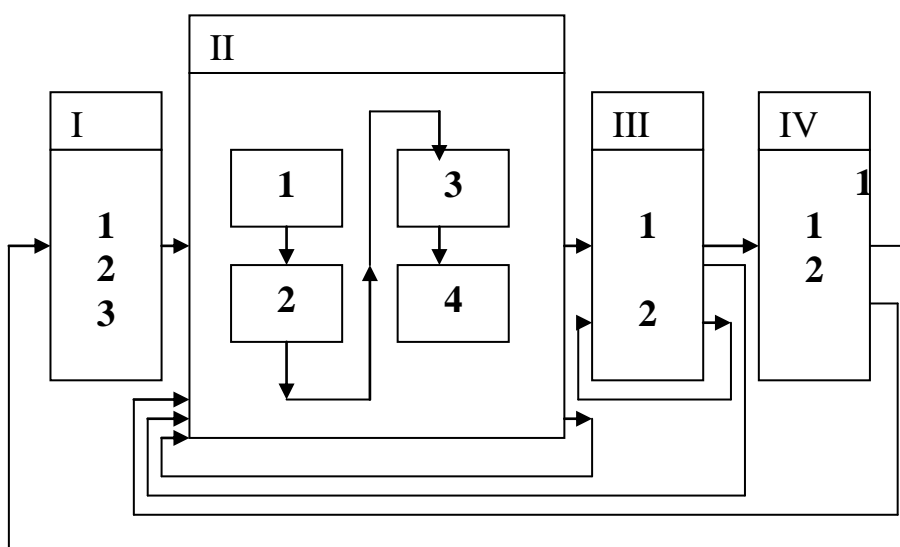


Схема обучения педагогическому диалогическому общению



Предлагаемая программа носит обобщенный характер, но в большей степени подходит для обучения студентов педагогических вузов и учителей-стажеров. Для более эффективного использования программы желательно наличие у ведущего навыков тренинговой работы, он может по желанию варьировать различные части программы.

Описанный здесь вариант программы предполагает занятия со студентами, учителями в течение 1,5 - 2-х месяцев с периодичностью 2 раза в неделю, каждое занятие рассчитано на 2-3 часа, всего 12 занятий. В группу может входить от 8 до 15 человек.

Каждое занятие состоит из следующих структурных разделов:

1. Упражнение на групповое сплочение или эмоциональный разогрев группы.

*Цель:* создание у студентов эмоционального настроения на работу в группе.

2. Дискуссия на тему занятия или обсуждение домашнего задания.

А. Дискуссия на тему занятия.

*Цель:* дать студентам возможность понять, каким образом психолого-педагогические идеи могут быть реализованы в их профессиональной практике.

Б. Обсуждение домашнего задания.

*Цель:* дать возможность студентам поделиться опытом применения в жизни изучаемых умений, поддержать друг друга и увидеть пути своего дальнейшего личностного и профессионального роста.

3. Упражнение на овладение умением.

*Цель:* дать студентам возможность испытать специфические переживания, связанные с применением изучаемого умения.

Упражнение на овладение умением несут основную смысловую нагрузку в занятии по теме. Их выполнение дает участникам возможность на опыте собственных переживаний понять психолого-педагогический смысл

изучаемого умения. На данном этапе работы алгоритм поведения задан и умение выделено из контекста ситуации.

4. Разыгрывание и анализ проблемных ситуаций.

*Цель:* дать возможность студентам включить изучаемое умение в контекст поведения в конкретной ситуации, научиться выбирать соответствующий стиль поведения в общении с детьми.

Ролевое разыгрывание дает возможность участникам:

а) побывать в роли учеников, испытать чувства, которые возникают у ребенка при различных стилях поведения со стороны взрослого;

б) увидеть реальную возможность применения умения в профессиональной практике;

в) ощутить самому результат выбора и использование изучаемого умения в жизни.

5. Упражнение на формирование позитивного самоотношения и самопознания.

*Цель:* создать условия для познания и принятия себя через самораскрытие.

6. Обсуждение итогов работы по теме.

*Цель:* получить обратную связь от студентов, дать им возможность выразить чувства, возникшие в ходе занятия и создать у них ощущение, что их мнение и впечатления важны для каждого.

## 5. СОДЕРЖАНИЕ ТРЕНИНГА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

*Занятие 1.* Введение в тренинг педагогического диалогического общения.

**Цель:** знакомство участников друг с другом и с правилами работы в тренинге; выяснение ожиданий и опасений участников от предстоящей работы; конкретизация цели тренинга каждого участника.

### **Содержание занятия:**

1. Ведущий знакомит участников с целями и задачами тренинга. Обсуждаются условия и режим работы, принимаются правила групповой работы.
2. Процедура знакомства: каждый участник рассказывает о себе от имени предмета, например: «Если бы мои часы могли говорить, то они бы рассказали...»
3. Психогимнастическое упражнение: участники группы делятся на пары, в каждой паре распределяются роли «ведущего» и «ведомого». «Ведомому» завязывают глаза повязкой. «Ведущий» берет ведомого под руку и становится его поводырем.
4. Сообщение ведущего о необходимых условиях для развития детей, о принципах отношений с детьми, основанных на уважении и признании личности ребенка и значимых факторах, которые помогают ребенку считать себя неуязвимым, с растущей самооценкой, самоконтролем, внутренней мотивацией и чувством личной идентификации.
5. Каждому участнику предлагается работа по методике оценки психолого-педагогической компетентности. Обсуждение результатов диагностики.
6. Упражнение на рефлекссию: по 10-балльной шкале оцените свое отношение к занятию.

## **Занятие 2.** Особенности коммуникативного поведения учителей.

**Цель:** знакомство с анализом коммуникативного педагогического воздействия учителя, развитие умений позитивного воздействия на детей.

### **Содержание занятия:**

1. Занятие начать с предложения вспомнить образ любимого учителя, попробовать передать этот образ, используя ассоциации.

2. Психодиагностика: участники группы, представляя себя «атомами», двигаются по комнате. Ведущий называет какое-то число. И тогда «атомы» должны объединиться в «молекулы», состоящие из названного количества «атомов».

3. Ролевая игра. Выпускник педагогического вуза приходит в школу в августе и ему дают классное руководство в 8-м классе. Для подготовки к учебному году учителю необходима помощь учеников и он идет к одному из учеников 8-го класса домой с просьбой помочь с ремонтом кабинета. Обсуждение ролевой игры.

Информационная часть. Ведущий знакомит с анализом коммуникативного педагогического воздействия:

а) заметить какие чувства, эмоциональное состояние вызывает данное обращение;

б) определить цель обращения:

- на какую сферу личности направлено воздействие (когнитивную, аффективную, поведенческую);

в) зная о том, что в каждом предложении присутствует одновременно три цели, найти их (сообщение, вопрос, побуждение);

г) выделить положительное намерение в обращении;

д) сопоставить положительное намерение с первоначальными чувствами и эмоциями от услышанной фразы;

е) определить отрицательное намерение и если таковое есть, то переформулировать фразу с позитивным намерением.

Ведущий обсуждает с участниками группы, что значит «язык принятия» и «язык неприятия»:

1) оценка поступка («Мне жаль, что ты не поделился с сестрой игрушками») и оценка личности («Ты очень жадный мальчик»);

2) временный язык («Сегодня у тебя это задание не получилось») и постоянный язык («У тебя никогда ничего не получается как следует»);

3) невербальные проявления «языка-принятия» и «языка-непринятия» (улыбка, взгляды, жесты, интонации, позы).

4. Упражнения на формирование позитивного самоотношения и самопознания: участники образуют два круга: внешний и внутренний, поворачиваются лицом друг к другу. Стоящий во внешнем круге говорит комплимент, стоящему напротив него. Этот человек, выслушав комплимент, добавляет: «А я знаю». Затем участники внешнего круга передвигаются так, чтобы человек из внешнего круга сказал комплимент каждому человеку из внутреннего круга. Затем тот, кто стоял во внешнем круге, переходит во внутренний и наоборот, и задание повторяется.

5. Упражнение на рефлекссию: кивком головы показать свое отношение к занятию. Сверху вниз – было полезно и интересно. В стороны – нет. Втянута в плечи – не понял.

### ***Занятие 3. Экскурсия в мир детства.***

**Цель:** развитие эмпатии к детям, понимания причин поведения ребенка, исходя из позиции ребенка через актуализацию своего состояния «детства», анализ продуктов деятельности детей.

#### **Содержание занятия:**

1. Занятие начинается с высказывания о своем настроении в цвете.

2. Психодиагностическое упражнение: стоящий в центре круга предлагает поменяться местами (пересечь) всем тем, кто обладает каким-то общим признаком.

3. Участники группы делятся на подгруппы (3-4 человека). Веду-

щий раздает рисунки детей на тему «Мой школьный день». Участникам необходимо проанализировать рисунки по следующим критериям: самооценка, направленность на общение или на предметы, эмоциональное отношение, наличие учителя, наличие себя в рисунке, тревожность.

4. Обсуждение задания в форме групповой дискуссии в большом кругу на тему «В чем разница между миром ребенка и взрослого».

#### 5. Визуализация. «Мир детства»

Расположитесь на сиденьях удобнее, как можно удобнее. Прислушайтесь к своему дыханию. Сейчас мы совершим экскурсию в мир собственного детства, куда мы уже никогда не попадем наяву, но в своей памяти мы можем совершать любые путешествия в разные места своей жизни. Может быть, у кого-то это получится в виде просматривания фотографий о своем детстве, кому-то представится дорога назад в этом путешествии, кому-то экран с показом фильма о своем прошлом. Так или иначе заглянуть туда, откуда мы все родом, всегда интересно и полезно.

Вот так, продолжая прислушиваться к своему ровному дыханию, представьте и вспомните себя в 16 лет, в 15....., в 14....., в 13. Это очень важный возраст в развитии личности ребенка. Задержитесь на воспоминании этого периода жизни дольше. Как вас зовут там, в 13 летнем возрасте? В какую одежду вы одеты? Как чувствуете себя в ней? Кто рядом с вами? Какие очень важные, на ваш взгляд, мысли охватывают вас? Как складываются ваши отношения с родителями? (Между вопросами всегда выдерживается пауза для того, чтобы воспоминания успевали всплывать в памяти). Со сверстниками?

И теперь вам 12 лет, 11....., 10....., 9....., 8....., 7. Это тоже очень важный период в жизни ребенка, потому что он впервые переступил порог школы, чтобы узнавать много нового о природе вещей, явлений, механизмов. Сейчас мой голос превратится в голоса ваших учителей, одноклассников, родителей – всех тех, кто принимал активное участие в вашей судьбе в самом начале школьного пути. Как будущий первоклассник готовится к первому сентября?

Кто провожает его в школу? Какая в этот день была погода? Что переживает и чувствует тот семилетний ребенок? Какими были его первые успехи?

Ребенок продолжает становиться все меньше и меньше. Ребенку 6 лет..., 5.....,4....., и где-то около 3 лет. Этот возраст вспоминается естественным способом, у каждого по-своему. Это период раннего детства, которое играет большую роль во всей последующей жизни. Тот маленький ребенок, который впервые говорит «Я сам!», как-то будет это делать и дальше. Какой он в ваших воспоминаниях? В какую одежду одет? Как его зовут? В какие игры он играет? С кем? Чей голос он слышит часто у своей кроватки? Я помолчу минуту, а вы повнимательнее всмотритесь и слушайте в чувства того ребенка из далекого детства.

И вот теперь, ребенок начнет подрастать. Ему 4 года....., 5 лет, 6....., замечайте, как подрастает ваш ребенок, что он уже может делать успешно? Какие качества помогают ему быть успешным? Ребенок пошел в школу. Как поновому может строить свое успешное поведение этот еще только семилетний, но уже во многом самостоятельный ребенок? Я помолчу минуту, а вы присмотритесь повнимательней к своему семилетнему ребенку, который уже пошел в школу.

И теперь ваш ребенок продолжает взрослеть, и он, взрослея, может, если захочет, менять свое поведение так, как ему подсказывает опыт. Ребенку 8.... 9....10.... 11.... 12.... 13 лет. Каким теперь он видится вам? Задержите эпизод воспоминаний с подростком, остановите его. Я помолчу еще минуту, а вы поговорите со своим подростком и передайте, как получится, те знания, которых у подростка когда-то не было и быть не могло, но теперь вы знаете точно, что можно было бы подсказать своему подростку для дальнейшего успешного поведения. Какие качества помогут ему дальше быть успешнее в профессиональной деятельности, в личной жизни?

И вот ваш подросток медленно вырастает до вашего настоящего возраста. Встаньте рядом с ним лицом к лицу так близко, как захочется. По-

смотрите в глаза друг другу. Что вы чувствуете, что ощущаете? Передайте ему свою любовь. Соединитесь.

Прислушайтесь к своему дыханию. Переключитесь на шум в коридоре. Откройте глаза. Кто может поделиться своими воспоминаниями?

6. Упражнение на формирование позитивного самоотношения и самопознания.

Произнести свое имя с оттенком нежности и любви к себе. Произнести свое имя убедительно, с чувством достоинства. Передать свои ощущения.

7. Упражнение на рефлекссию: участники по кругу передают мягкую игрушку, и используя невербальные средства общения, показывают свое отношение к занятию.

#### ***Занятие 4*** Как мы говорим.

**Цель:** развитие умений эффективной коммуникации учителей.

#### **Содержание занятия:**

1. Занятие можно начать с того, что участники группы бросают друг другу мяч и говорят, что им нравится в другом человеке.

2. Упражнение: участники группы разбиваются на пары, садятся лицом к лицу и говорят друг другу три фразы, начиная каждую словами «я должен», затем повторяют эти фразы, заменяя слова «я должен» словами «я предпочитаю».

3. Информационная часть. Ведущий рассказывает о двух формах обращения к другому человеку: «Ты - сообщение» и «Я - сообщение». «Ты - сообщение» часто нарушает коммуникацию, т.к. вызывает у ребенка чувство обиды и горечи, создают впечатление, что прав всегда взрослый. («Ты постоянно разговариваешь на уроке.») Тренер знакомит с моделью «Я - сообщение», которое состоит из трех основных частей:

- 1) событие (когда...; если...);
- 2) ваша реакция (я чувствую...);
- 3) предпочтительный для вас исход (мне хотелось бы, чтобы...; что-бы...; я предпочел...; я был бы рад...).



Первоочередная цель «Я - высказываний»: не заставить кого-то что-то сделать, а создать условия для сообщения своего мнения, своей позиции, своих чувств и потребностей; в такой форме другой услышит и поймет их гораздо быстрее. (В общении может использоваться и не полная форма «Я - сообщения» («Мне бы хотелось, чтобы ты дождался перемены, для разговора со своим другом.»))

Ведущий предлагает участникам потренироваться в применении «Я - сообщения». Каждый вспоминает «Ты - сообщение», которое он послал детям и переформулирует их в «Я - сообщение».

4. Психогимнастическое упражнение. Участники получают карточки, на которых обозначены те или иные эмоциональные состояния. Затем по очереди изображают эти состояния.

5. Ведущий рассказывает о видах сообщений в переживаемом:

- а) принятие ребенка;
- б) двойственность поведения (истинное отношение к содержанию беседы скрывается за внешней формой поведения);
- в) сообщение о восприятии ребенка (я сообщаю ученикам, как я воспринимаю его в данной ситуации и какое впечатление он на меня производит);
- г) сообщение о восприятии самого себя (я сообщаю партнеру о своем состоянии в данной ситуации).

Ведущий зачитывает описание поведения детей, а задача участников – выразить свои чувства, переживания:

- ученик очередной раз опаздывает на урок;
- ученица не выполнила домашнее задание;
- дежурные не помыли пол в классе после уроков.

6. Упражнение на формирование позитивного самоотношения и самопознания. Один из участников (ведущий) выходит из комнаты, а группа в его отсутствие выбирает человека из оставшихся в комнате участников. Приглашается ведущий, и он задает вопросы любому участнику на ассоциацию с

этим человеком («Если бы этот человек был животным»). По этим ассоциациям задача ведущего отгадать человека, которого задумала группа.

7. Упражнение на рефлекссию: посмотреть на своего соседа слева и назвать его эмоциональное состояние.

### **Занятие 5.** Проблема дисциплинирования детей.

**Цель:** знакомство с принципами дисциплинирования ребенка без потери контакта с ним, приобретение умений применения санкций.

#### **Содержание занятия:**

1. Занятие можно начать с того, что участники бросают друг другу мяч, называя пожелания на день.

2. Участникам предлагается вспомнить ситуацию дисциплинирования ребенка (детей) без потери контакта с ним (с ними). Затем группа разбивается на «тройки», рассказывают друг другу ситуации и формулируют правила дисциплинирования детей без потери контакта с ними.

3. Дискуссия в большом круге по применению этих правил.

4. Информационная часть. Ведущий знакомит участников, как устанавливать санкции за проступки, чтобы они не обижали и озлобляли, а воспитывали. Правило трех «С» – три отличия санкции от наказания:

первое «С» – санкции соответствуют проступку по содержанию;

второе «С» – санкции соразмерны проступку;

третье «С» – санкции исключают обсуждение личности и оскорбление, обсуждается поведение и выводится на созидательный путь.

5. Группа объединяется в три подгруппы (4-5 чел.) и участники получают задание установить санкции в следующих ситуациях:

- Ученик 7 класса Боря К. сжег портфель первоклассницы (хотел проверить, горит ли он).

- На уроке Марии Петровны сидит проверяющая комиссия. В середине урока опоздавший Миша А. потихоньку открывает дверь и вползает в класс на четвереньках, «чтобы никому не мешать».

- Восьмиклассник Петя Л. очень просил взять его на экскурсию, когда учительница отказала, он при всех выкрикнул ей в лицо: «Ты дура, дура!»

- Дима С. Нечаянно сломал прибор в кабинете физики.

Группа слушает каждую подгруппу и анализирует по следующим пунктам:

- были ли вообще установлены какие-либо санкции;
- были ли это санкции или наказания;
- какие санкции могли бы быть более эффективными.

6. Психогимнастическое упражнение: участники бросают мяч друг другу со словами «Мне кажется, в детстве ты был(а)...» В ответ каждый может согласиться или нет, сказав «Да» или «Я такого не помню».

7. Упражнение на рефлекссию: участники называют упражнения, которые понравились на занятии.

**Занятие 6** Поддержка как профессионально важный навык педагога.

**Цель:** приобретение навыков использования разнообразных видов поддержки, методов педагогического воздействия, когда цель поведения – избегание неудачи.

**Содержание занятия:**

1. Занятие можно начать с упражнения с мячом: бросить мяч и сказать, что нового появилось в облике, состоянии другого по сравнению с прошлым занятием.

2. Психодиагностическое упражнение: все становятся друг за другом, положив руки на талию впереди стоящему и закрывают глаза. Только ведущий – «паровозик», который движется с открытыми глазами. Его задача вести свой «состав», заботясь о безопасности каждого.

3. Информационная часть. Ведущий подчеркивает важность влияния педагога на развитие самооценки ребенка и формирование его Я-концепции, знакомит с методами педагогического воздействия, когда цель поведения – избегание неудачи.

4. Психогимнастическое упражнение: участники разбиваются на пары и в течение трех минут молча смотрят друг на друга. Комментарии ведущего о необходимости безусловного принятия на себя и других людей и способности видеть и слышать мир реально.

5. Упражнение на формирование позитивного самоотношения и самопознания.

Визуализация. Прислушайтесь к своему дыханию. Сейчас мы совершим прогулку в лес. Лес, в который мы войдем, у каждого свой. Это может быть зимний или осенний, весенний или летний лес, лес на границе времен года или какой-нибудь придуманный сказочный лес. Нам предстоит увидеть тропу, по которой каждый из нас отправится в свой путь. Шагайте по лесу вперед. Обращайте внимание на картины природы, звуки, запахи и свои ощущения. Впереди, вас ждет избушка. Она может быть знакома вам или незнакома. Подходя ближе к ней, вы слышите какие-то звуки, доносящиеся изнутри. Прислушайтесь к ним. Обойдите избушку вокруг, спокойно, не спеша. Найдите дверь в нее, приоткройте так, чтобы стало видно все, что там происходит. Стоя на пороге, посмотрите внутрь. Там находятся все ваши «Я». Пронаблюдайте их действия, разговоры, интонации, звуки. Сколько их? Вы можете поговорить с ними, если захочется.

А теперь прикройте дверь и отходите от избушки. Пройдя несколько шагов, остановитесь и оглянитесь назад, там, около избушки, выстроились все ваши «Я». Подойдите к ним ближе, приглядитесь, поблагодарите за встречу любым способом, каким захочется. Что вы ощущаете? И теперь уже уходите спокойно по тому же пути, по которому пришли сюда, где раздавались звуки, слышались запахи и виделись картины природы. Возвращайтесь назад, в этот кабинет, где вы сидите на стульях и дышите спокойно. Откройте глаза, поделитесь своими ощущениями, если хочется.

6. Психогимнастическое упражнение: каждый называет какое-то чувство и отдает мяч (игрушку) другому.

7. Упражнение на рефлекссию: по 10-балльной системе оценить по-

лезность сегодняшнего занятия.

**Занятие 7.** Поддержка как профессионально важный навык педагога (продолжение).

**Цель:** приобретение навыка выражения признательности и снятия страха ошибки.

**Содержание занятия:**

1. Занятие можно начать с того, что попросить участников группы, не разговаривая, пересечь по разным признакам, например по цвету волос от самого светлого до самого темного.

2. Информационная часть. Ведущий знакомит участников с формулой правильно сформулированной благодарности.

Опишите последовательно:

- действия ученика и его результат;
- что вы чувствуете или думаете о действии;
- позитивный эффект от этого действия.

Далее ведущий предлагает найти среди приведенных примеров правильно сформулированную благодарность за убранный учеником класс:

- Саша, спасибо за то, что ты сегодня сделал.
- Саша, спасибо, я надеюсь, ты теперь всегда так же хорошо будешь дежурить по классу.

- Саша, неужели это ты так все вымыл? Что же ты раньше так не делал.

- Саша, когда я увидела, что класс моешь ты, я очень обрадовалась. Мне стало приятно, что ты решил мне помочь. Спасибо!.

- Как я рада, Саша, что ты все убрал без напоминания, ты так мне помог.

3. Психогимнастическое упражнение: участники на счет «раз» закрывают глаз, на счет «два» с закрытыми глазами меняются местами.

4. В данном упражнении участникам предлагается вспомнить са-

мую значительную ошибку, связанную с данным тренингом и далее назвать свою ошибку и чему она вас научила. Самая значительная и интересная ошибка должна быть выбрана самими участниками группы. Ее автор получает приз или «медаль», приготовленную заранее ведущим.

5. Упражнение на формирование позитивного самоотношения и самосознания. Участники делятся на группы по 5-6 человек. По очереди каждый участник садится в центр круга, все остальные на листочках пишут о том, что нравится в этом человеке, листочки отдаются тому человеку, о ком пишут предварительно зачитав вслух все понравившиеся черты.

6. Психодиагностическое упражнение: один из членов группы встает в центр круга и закрывает глаза. Все остальные стоят лицом внутрь круга, плотно прижавшись друг к другу, и, протянув руки ладонями вперед, начинают раскачивать стоящего в центре.

7. Упражнение на рефлекссию: каждый говорит комплимент всему кругу.

**Занятие 8.** Конструктивность педагогических реакций в ситуациях дисциплинирования детей.

**Цель:** освоить навыки экстренного педагогического воздействия в ситуациях «плохого поведения детей».

**Содержание занятия:**

1. Занятия можно начать с того, что участники встают в круг и перебрасывают друг другу мяч, называя каждый раз, какой предмет он обозначает. Тот, кто ловит мяч, должен изобразить, как бы он поймал этот предмет, соответственно его тяжести, хрупкости и т.п.

2. Информационная часть. Ведущий рассказывает о мотивах плохого поведения:

- требование внимания или комфорта;
- желание показать свою власть или демонстративное неповиновение;
- месть, возмездие;

- утверждение своей несостоятельности или неполноценности.

Здесь же знакомит участников с методами экстренного педагогического воздействия в ситуации плохого поведения.

3. Упражнение «Слушать чувства». Зачитываются типичные детские «сообщения». Участникам предлагается записать чувство или чувства, которые они услышали.

- О, осталось только 10 дней до конца школы.
- Смотри, папа, я сделал самолет из нового конструктора.
- Все дети пошли к морю. Мне не с кем играть.
- Я хочу носить длинные волосы – это ведь мои волосы.
- Одно время хорошо получалось, а сейчас хуже, чем раньше. Я стараюсь, но не получается. Стоит ли стараться?
- Я рад, что я учусь в этом классе, а не в другом.

4. Участники делятся на группы (4-5 чел.) и получают задание разыграть «трудные» ситуации.

5. Психогимнастическое упражнение: участники бросают мяч друг другу со словами «Мне кажется, у нас с тобой общее...». В ответ каждый может согласиться или нет, сказав «Да» или «Я подумаю».

6. Ведущий дает следующую инструкцию: «Закройте глаза и попробуйте представить ситуацию, которая связана с неприятным случаем манипулирования вами. Представьте себе вашего ученика, выпрашивающего оценку, например. Где это происходило? Где находились вы и где – они? Что говорил или делал ученик? Услышьте его голос и слова. Попробуйте ощутить свою позу, полностью восстановите ситуацию. Что вы чувствуете? Ведущий предлагает высказаться всем желающим и вместе поискать нужные слова для сопротивления манипулированию. Знакомит участников группы с формулой достойного ответа в ситуации манипулирования.

1) Признайте силу ученика над вами, скажите ему о своем «слабом» месте и о том, что он может добиться своего, используя это слабое место.

2) Скажите ему о том, что бывает потом. Признайтесь, что вы чув-

ствуєте, осознав, что кто-то использовал вашу слабость.

3) Объясните, почему это происходит.

4) Предложите ученику выбирать.

7. Упражнение на овладение навыками. Ведущий предлагает восстановить в памяти конфликтную ситуацию, связанную с манипулированием, и подобрать нужные слова, которые бы дали понять вашему ученику, что вы способны сопротивляться этому манипулированию. (Упражнение можно делать либо в парах, либо всей группой, «разбирая» чей-то «трудный случай».)

8. Упражнение на рефлексю. Участники говорят, что полезного они взяли для себя с сегодняшнего занятия.

**Занятие 9** Активное слушание как способ решения проблем детей.

**Цель:** знакомство с целями и приемами активного слушания, развитие навыков активного слушания.

**Содержание занятия:**

1. Занятие можно начать с того, что участники бросают мяч и называют, какой может быть улыбка.

2. Упражнение «Сказка». Ведущий просит участников выбрать какую-нибудь известную всем детскую сказку. Важно, чтобы в сказке были персонажи с конфликтными отношениями, с противоположными целями. Предлагает участникам выбрать и распределить между собой роли персонажей сказки. Правила игры: каждый участник может сделать только один шаг. Шаг – это любое действие, даже волшебное, которое вызывает изменение ситуации, при условии, что действие психологически обосновано и естественно вытекает из сути как персонажа, так и личности играющего. Ведущий выбирает некоторый момент сказки и просит того, кто готов сделать первый шаг, поднять руку. Анализ «шагов», сделанных участниками, проводится по следующим аспектам: был ли шаг партнерским или манипуляторским, был ли он направлен на создание позитивных или негативных отношений.

3. Информационная часть. Ведущий рассказывает о том, какое мо-



жет быть слушание: пассивное (безмолвное) или активное (рефлексивное) и важности активного слушания как способе решения проблем ребенка; о его приемах и последствиях. Приемы: пересказ, отражение чувств, уточнение, резюмирование (подведение итогов), проговаривание подтекста.

Пересказ: изложение своими словами того, что сказал собеседник. Он может быть более полным в начале, в дальнейшем – более кратким, с выделением наиболее важного.

Уточнение (выяснение): отношение к непосредственному содержанию того, что говорит другой человек. Уточнение может быть направленным на конкретизацию и выяснение чего-либо. («Ты сказал, что это происходит давно. Как давно это происходит?»)

Отражение чувств: проговаривание чувств, которые испытывает другой человек («Мне кажется, ты обижен»). Последствие: дети меньше боятся негативных чувств; видят, что взрослые понимают их.

Проговаривание подтекста: проговаривание того, о чем хотел бы сказать собеседник, дальнейшее развитие мыслей собеседника, сознательные и подсознательные намерения в высказывании.

Резюмирование: используется в продолжительных беседах или переговорах. («Итак, мы договорились с тобой, что...», «Твоими основными идеями являются...»)

4. Упражнение на овладение навыком. Ведущий зачитывает разные высказывания. Участники должны написать ответные, используя приемы активного слушания. Характер зачитываемых в группе высказываний может меняться в зависимости от ее состава, например: «Я не могу справиться с выполнением домашнего задания по математике, потому что на уроках никогда и ничего не понимаю».

5. Психогимнастическое упражнение: члены группы разбиваются на пары, закрывают глаза и пытаются понять состояние друг друга, отношение друг к другу только через прикосновение рук.

6. Упражнение на формирование позитивного самоотношения и са-

мопознания: участники бросают друг другу мяч со словами: «Если бы ты был хиппи, то на твоей футболке было бы написано...», проговаривая текст, который с вашей точки зрения мог бы быть написан на футболке человека, которому вы бросаете мяч.

7. Упражнение на рефлекссию: по 7-балльной шкале оценить степень полезности сегодняшнего занятия.

### ***Занятие 10*** Активное слушание (продолжение).

**Цель:** отработка навыков активного слушания в упражнениях.

#### **Содержание занятия:**

1. Психогимнастическое упражнение: один участник выходит из комнаты, оставшиеся выбирают всем известное стихотворение и распределяют между собой слова его первых двух строк. После этого вышедший возвращается и по сигналу ведущего все одновременно говорят каждый свое слово. Вернувшийся в комнату должен догадаться, какую строчку группа говорила.

2. Психогимнастическое упражнение «Плохо – хорошо».

Берется двуцветная ручка, которую держит первый участник. Договариваются, какой цвет будет показывать «плохую» сторону высказывания, а какой – «хорошую». Произносится любая фраза и доказывается ее «положительная» или «отрицательная» сторона. После чего ручка переворачивается другим концом и передается соседу по кругу. Сосед, взяв ручку, повторяет смысловую концовку фразы и доказывает ее противоположную сторону. Например: (ручка повернута синим цветом) Сегодня идет дождь, и это хорошо, потому что дождь умывает асфальт. Ручка передается (другой цвет): Мыть асфальт – это плохо, потому что брызги от воды летят со все стороны и можно нечаянно намочнуть. Ручка передается до тех пор, пока ведущий не остановит это упражнение. Оно развивает логику и креативность.

3. Информационная часть:

а) повторение приемов активного слушания;

б) знакомство с правилами активного слушания и их обсуждение.

Правила активного слушания:

- слушай внимательно, обращай внимание не только на слова, но и на невербальные проявления собеседника (мимика, позы, жестикация);
- проверяй, правильно ли ты понял слова собеседника, используя, если это необходимо, приемы активного слушания;
- не давай советов;
- не давай оценок.

4. Работа в парах по правилам активного слушания. Приведем описание алгоритма работы так, как он изложен в сборнике «Психогимнастика в тренинге» С.И. Макшанова и Н.Ю. Хрящевой. Изменим только тему для обсуждения. Тема: что мне помогает (какие качества и свойства) и что мешает в общении с учениками.

«Упражнение мы будем выполнять в парах. Выберите себе в пару того из членов нашей группы, кого вы пока узнали меньше других, но хотели бы узнать поближе. Распределите между собой роли: один из вас будет «говорящий», другой – «слушающий». Задание будет состоять из нескольких шагов. Каждый шаг рассчитан на определенное время. Сначала правилами активного слушания руководствуется «слушающий». «Говорящий» в течение 5 минут рассказывает о своих трудностях, проблемах в общении с учениками. Особое внимание при этом он обращает на те свои качества, которые порождают эти трудности. «Слушающий» соблюдает правила активного слушания.

Через 5 минут ведущий останавливает беседу. «Сейчас у говорящего будет одна минута, в течении которой надо сказать «слушающему», что в поведении последнего помогало, а что затрудняло этот рассказ».

- «Теперь «говорящий» в течение 5 минут будет рассказывать «слушающему» о своих сильных сторонах в общении, о том, что ему помогает в общении с детьми, строить взаимоотношения с ними».

Через 5 минут ведущий останавливает беседу и предлагает перейти к следующему шагу.

«Слушающий» за 5 минут должен повторить «говорящему», что он понял из двух его рассказов о себе, т.е. о том, что ему помогает и что мешает в общении с детьми.

На протяжении этих 5 минут, «говорящий» молча, движением головы показывает, согласен он или нет с тем, что говорит «слушающий». После того как «слушающий» скажет все, что он запомнил из двух рассказов «говорящего», последний может сказать, что было пропущено и что искажено.

Во второй части упражнения участники пары меняются ролями: тот, кто был «слушающим», становится «говорящим» и наоборот.

5. Психологическое упражнение: посмотреть на своего соседа слева и назвать ассоциации с водным источником.

6. Упражнение на рефлексия: передача чувств по кругу с помощью тактильных ощущений.

7. Домашнее задание.

Когда придете домой, не входите сразу, а задержитесь около двери, мысленно вспомните, кто сейчас дома и какие вас там могут ждать ситуации. Закройте на минуту глаза, сосредоточьтесь внутренним взглядом в области центра грудной клетки и скажите «про себя»: «Я вас люблю». Заметьте свои ощущения при этом. Важно, чтобы ощущения были теплыми, отзывались нежностью и разливались нежностью по телу, хотя бы в области груди. И с этим ощущением любви спокойно шагайте в свой дом.

### ***Занятие 11.*** Конфликты.

**Цель:** знакомство с шестью шагами беспронигрышного метода разрешения конфликта, умений разрешения конфликтных ситуаций.

#### **Содержание занятия:**

1. Вспомните любой конфликт (позиция 1), который произошел с вами и оставил след. Время давности не играет роли. Представьте, что вы видите перед собой самого себя в той ситуации конфликта (позиция 2, диссоциация) Рядом с вами партнер по конфликту. Посмотрите со стороны на них.

В каких они позах? Какие выражения лиц у обоих? Что может чувствовать каждый из конфликтующих? Какие слова звучат в адрес друг друга? О чем затеянный конфликт? Он возник вдруг или длится давно?

И теперь выведете из этого положения (из позиции 2) себя еще дальше в позицию 3 (двойная диссоциация). Из позиции 3 посмотрите на того, с кем вы только что конфликтовали (он остался в позиции 2). Как выглядит его внешний вид? Позиция тела? Что выражают его глаза, рот? Что вы ощущаете, глядя из позиции 3, на своего оппонента? Как вам кажется, сколько процентов конфликта с его стороны, а сколько с вашей? Как можно было поступить, чтобы данный конфликт разрешился успешнее? Найдите 10 разных способов разрешения конфликта.

А теперь из позиции 3 снова перейдите в позицию 2. Вы опять рядом с оппонентом по бывшему конфликту. Всмотритесь ему в глаза. Что вы чувствуете и ощущаете при этом? Попробуйте передать эти чувства своему партнеру. Замечайте любые изменения в его отношении к вам и к вашему новому поведению.

И теперь, после того как вы выговоритесь до конца, переходите в позицию 1, к себе. Поблагодарите друг друга за такую замечательную работу.

Упражнение на рефлекссию: в течение 5 минут участникам предлагается нарисовать свои впечатления о сегодняшнем дне. Затем каждый комментирует свои рисунки.

2. Обсуждение в группе вариантов переработки конфликтов (тело, воображение, деятельность, и контакты).
3. Изучение методического приема «Карта конфликта» для выявления интересов конфликтующих сторон.

Ход работы

- вспомните две конфликтные ситуации, в которых вы участвовали;
- начертите в центре листа квадрат и опишите предмет, из-за которого разгорелся конфликт;
- опишите, какие требования предъявляли друг к другу стороны в начале

конфликтного взаимодействия;

- опишите потребности и опасения каждой стороны (не менее 5-6 пунктов);
- дальше работа осуществляется в диадах: по очереди будете играть роли социального работника и клиента, который консультируется по поводу возникшего конфликта. Осуществляя роль социального работника, вы помогаете проанализировать конфликт.

4. Описание четырех шагового метода разрешения конфликтов Д. Дэна:

Шаг первый. Найдите время для беседы.

Шаг второй. Подготовьте условия.

Шаг третий. Обсуждение проблемы.

Шаг четвертый. Заключите договор.

Решение ситуационных задач на основе рассмотренного метода.

4. Знакомство с шестью шагами беспроблемного метода решения конфликта по Томасу Гордану:

Шаг 1 – определить конфликт (сказать, что конфликт существует и определить его суть – в чем он состоит);

Шаг 2 – найти совместно возможные варианты решения;

Шаг 3 – оценить эти варианты;

Шаг 4 – прийти к выводу о наилучшем варианте;

Шаг 5 – выработать пути воплощения в жизнь;

Шаг 6 – проследить за выполнением решения.

5. Психодраматическое разыгрывание педагогической конфликтной ситуации.

**Занятие 12**\_(заключительное). Рефлексия опыта участников группы в процессе тренинга

**Цель:** оценка участниками процессов результатов обучения педагогическому диалогическому общению, планирование переноса и использование полученных знаний в педагогическую деятельность.

**Содержание занятия:**

1. Психогимнастическое упражнение: участники по очереди дарят

подарок своему соседу слева, но делают это невербально. После завершения круга каждый говорит, какой подарок он получил.

2. Психогимнастическое упражнение: участникам предлагается нарисовать автопортреты. По мере готовности ведущий собирает автопортреты. Когда все рисунки будут у ведущего, он раздает их участникам, стараясь, чтобы никому не попал его портрет. Затем участникам предлагается превратиться в известных искусствоведов и определить автора по манере письма. Затем каждый называет автора рисунка и поясняет, почему он пришел к такому решению. Ведущий обращается ко всем с просьбой не говорить, прав «искусствовед» или нет.

3. После того как все работы представлены, ведущий берет автопортреты, по очереди кладет их в центр круга и спрашивает: «Чей это портрет?»

4. Через анализ ощущений по рисункам, ведущий подводит резюме о развитии собственной личности. Как часто мы теряем чувство уверенности в себе после некоторых неудач. И как трудно найти в себе опору, чтобы продолжать чувствовать себя увереннее и свободнее в этом быстро меняющемся мире. А силы для этого у человека всегда имеются. Сейчас мы попробуем наши силы активизировать и закрепить новые знания о себе.

Упражнение «Взмах». Представьте себе темный экран. У каждого это свой экран. Может быть это экран телевизора, может быть экран в кинотеатре, может быть это просто какое-либо белое полотно, на котором пока нет ничего, кроме темноты. Темнота символизирует образ той области, в которой есть проблема. Может быть, это переживания за определенные отношения в личной жизни, за отношения с детьми, может быть, это касается слабого усвоения какого-либо предмета, может быть что-то свое, чего я знать не могу, да мне это и не надо. Справа внизу белая точка. Это то, что будет вашим будущим успехом. Сосредоточьтесь на этой белой точке. И очень быстро, одним взмахом распространите белую точку на весь экран. Это как «вспышка». Прodelайте это с закрытыми глазами три раза.

Поделитесь своими ощущениями.

5. Упражнение. У каждого из нас есть возможность обратиться к двум участникам группы и попросить их назвать одно качество, которое помогает вам в профессиональном общении с детьми, и одно, которое мешает. Участники, к которым обращаются с вопросом, какое-то время думают, а затем по очереди высказывают свое мнение.

6 Рефлексия. Давайте соберем «чемодан на дорогу» для каждого из нас, потому что сегодня последнее занятие. По очереди каждый выходит за дверь, а группа очень быстро придумывает для него три ассоциации.

Проверь себя.

1.Какая тема показалась Вам наиболее интересной и познавательной?

2.Какие открытия для себя Вы сделали в ходе занятий в группе?

3.Чем пополнился Ваш арсенал знаний о педагогическом диалогическом общении?

4.Какие умения закрепились у Вас в процессе работы в группе?

5.По какому алгоритму можно определять намерения в высказываниях?

По этим вопросам был проведен анализ результатов тренинга формирования педагогического диалогического общения, которые были получены в результате опроса студентов.

Таблица 1.

В таблице представлены данные о привлекательности для студентов отдельных тем и занятий тренинга.

Ответ на вопрос: «Какая тема показалась Вам наиболее интересной?»

№ п/п	Тема занятия	Кол-во от-метивших (%)
1		72
2	Поддержка как профессионально важный навык педагога	57
3	Проблема дисциплинирования детей (разбор трудных случаев)	67
4	Экскурсия в мир детства	55



5	Язык принятия и непринятия друг друга	88
6	Активное слушание	76
7	Поощрение и санкции	42
8	Конфликты	69

На вопрос «Какое открытие для себя Вы сделали в ходе занятий в группе?», были получены такие ответы:

- «Я поняла, что на протяжении всей моей жизни внутри меня живет взрослый (с трех лет, а может раньше)»;
- «Ребенок, на данный момент, он со мной, и мне нужно просто к нему прислушиваться при любых обстоятельствах»;
- «Больше стала понимать детей, узнала много нового о подходах к детям»;
- «На занятиях я открыла саму себя»;
- «Стала более раскрепощенной, открытой»;
- «Нужно видеть в людях, в том, что тебя окружает, только положительное, прекрасное»;
- «Получила много дополнительного материала для работы, общения со своими ребятами».

Таким образом, самоотчеты студентов подтверждают значимость данной формы обучения педагогическому диалогическому общению.

**ПРИЛОЖЕНИЯ:**

***Задания на умение определять мотивы поведения.***

Ниже приводится описание поведения учащихся в различных ситуациях. Прочтите каждое внимательно, определите мотивы поведения детей. Запишите их.

1. Второклассник крадет и раздает украденное в классе.
2. Ученица на уроке плачет. При приближении учителя к девочке плач затихает
3. Ученица говорит учителю: «Моей сестре повезло, вы в этом году не преподаете в их классе.
4. Ребенок замыкается в себе на определенных уроках.
5. Ребенок пропустил урок и сказал, что был болен
6. Ученик внезапно прерывает молодую учительницу вопросом: «А вы целуетесь со своим другом?»
7. Двое учеников перешептываются между собой на уроке и хихикают. Это продолжается до тех пор, пока их не прерывает учитель.
8. Восемилетний ребенок во время урока врывается в класс и кричит учителю: «Дура!» и убегает.
9. Ученик не выполнил домашнего задания, а сказал, что забыл тетрадь.
10. Ученица натерла воском доску после уроков в кабинете математики.

***Задание на умение импровизировать поведение в педагогических ситуациях***

Предложите успешные решения каждой ситуативной задачи.

1. Ученик постоянно отвлекается на уроке.
2. Ученик ошибся при ответе.
3. Ученик обманывает учителя и это обнаруживается на уроке.
4. Ученик задает каверзный вопрос, на который учитель не знает

ответа.

5. Ученик опоздал на урок.
6. Два ученика подрались на уроке.
7. В классе разбито стекло, никто не признается.
8. Ученик набросал клочки бумаги под своей партой.
9. Ученик на уроке ест яблоко.
10. Ученица не слушает объяснение учителя и смотрит в окно.

***Задания на умение слушать чувства в сообщениях ребенка.***

Инструкция: Сообщения детей отличаются открытостью и искренностью. Ниже приводятся некоторые типичные детские сообщения. Прочтите их внимательно, стараясь услышать выраженное чувство. Запишите их.

1. Ты будешь держать меня за руку, когда мы пойдем в детский сад?
2. Мне невесело, я не знаю, что мне делать.
3. Новая учительница задает слишком много на дом, я никогда не могу все сделать. Что мне делать?
4. Как ты думаешь, я правильно выполняю работу? Будет ли этого достаточно?
5. Я достаточно взрослый, чтобы сделать это сам
6. Почему эта старая карга оставила меня после школы, ведь я болтал не один! Так и дал бы ей в нос!
7. Уходите, оставьте меня одного, я не хочу ни с кем разговаривать! Вам наплевать на то, что со мной может случиться!
8. Мне нельзя быть таким жадным, я плохо поступил.
9. Я хочу носить длинные волосы, это ведь мои волосы.
10. Математика очень трудная, я слишком глупый, чтобы в ней разобраться.

***Задания на умение позитивного вербального воздействия на ребенка***

Даны типичные фразы, которые часто звучат на уроках в адрес учеников и вызывают ощущение тревоги, страха перед неудачей. Измените фразы так, чтобы при сохранении общего смысла высказывание было направлено на позитивные чувства у детей.

1. Если ты не перестанешь болтать, я сообщу твоим родителям.
2. Ни о чем меня не спрашивайте, делайте так, как вам сказано.
3. Я уже несколько раз вам объяснила, бестолковые!
4. А кто меня не слышит, тот плохой!
5. Ты должен думать о будущем.
6. Почему ты опоздал на урок?
7. Ты так хорошо вымыл пол вчера, не вымоешь ли ты еще сегодня?
8. А я знаю заранее, что ты не справишься с этим заданием.
9. Вы все нервы мне вымотали!
10. До каких пор это будет продолжаться!?

**Варианты ответов к заданиям на умение позитивного вербального воздействия на ребенка**

№ задания	Баллы		
	5	3	0
1	Давай поработаем на уроке, сегодня очень важная тема. Может быть ты подождешь до конца урока и на перемене расскажешь другу свои новости	Давайте поговорим вместе! Помолчи, пожалуйста, до конца урока!	Перестань разговаривать! Ты мешаешь всему классу. Твои родители, наверно, захотят зайти в школу
2	Я хочу, чтобы в вашей работе были только ваши мысли. Постарайтесь все выполнить без моей помощи, я хочу проверить ваши знания	Следуйте инструкции, тогда добьетесь нужного результата. Сейчас вы получили задания, и я вас прошу перейти к его выполнению, чтобы не мешать друг другу работать, не задавайте лишних вопросов	Не отвлекайте меня по пустякам! Думайте сами
3	Вы, наверно, устали, мне приходится повторять несколько раз	После уроков еще раз объясню кому не понятно	Повторяю для тех, кто с «Бронепоезда»... Пошевелите своими извилинами
4	Кто меня слушает и слышит, тот все поймет сейчас на уроке, а кто не слышит, тому придется все самому учесть дома. Прошу, послушайте меня	Кто меня не слушает, думает о чем-то приятном. Тот, кто меня не слушает, наверно, витает в облаках. Позовем его оттуда	В одно ухо влетает, в другое вылетает
5	Твое будущее в твоих руках. Ты хозяин своей жизни! Попытайся себе представить будущее. Оно будет более приятным, если ты позаботишься о нем сегодня	Рано или поздно тебе придется задуматься о будущем	Тебе следует думать о будущем
6	Мне жаль, что ты пропустил много интересно-	Надеюсь у тебя была причина опоздать?	Выспался? Заходи! А ты попозже не

	го в начале урока. Ты проходи, а после уроков расскажешь о причине опоздания. Что мешало тебе прийти вовремя?		мог зайти?
7	Спасибо тебе за вчерашнюю уборку в классе! Не сможешь ли ты мне сегодня снова?	Помоги мне вымыть пол, пожалуйста. Ты очень хорошо это делаешь	Не хотел бы еще раз? Может быть, ты покажешь другим дежурным, как надо мыть пол
8	Это задание очень, очень сложное, чтобы его выполнить, нужно еще немного подготовиться. Я понимаю, что задание для тебя трудное, но думаю, что попытаться стоит	Может быть, тебе дать задание полегче?	Если ты не удовлетворишь определенные требования, ты можешь совершить ошибку
9	Ребята, я очень огорчена тем, как вы себя ведете!	Давайте уважать друг друга!	Вы мне изрядно надоели!
10	Я думаю, что ни мне, ни вам не очень нравится то, что происходит, давайте постараемся сделать так, чтобы нам было приятно работать на уроке	Сколько это будет длиться? Ребята, перестаньте, пожалуйста! У меня уже кончается терпение	Долго мне еще с вами бороться?

**Варианты ответов к заданиям на умение импровизации поведения в педагогических ситуациях**

№ задания	Баллы		
	5	3	0
1	Посадить за первую парту. Чаще обращать внимание. Называть по имени	Индивидуальное задание на отметку. Попросить сделать что-нибудь, например, сходить намочить тряпку, принести мел.	Сделать замечание, в конце концов попросить выйти за дверь
2	Задать наводящие вопросы, чтобы ребенок сам исправил и понял ошибку. «На ошибках учатся». «Ничего страшного, ход мыслей у тебя верный и в следующий раз ты не ошибешься»	Обратить внимание на ошибку. Дать правильный ответ	Выразить сожаление, указать правильный ответ. Сделать вид, что не заметил
3	Сказать, о том какие чувства испытывает учитель в данной ситуации. Объяснить, что он поступает неуважительно, обманывая учителя, товарищей и себя в том числе.	Поговорить после уроков и спросить почему он так поступил.	Пристыдить при всем классе. Строго предупредить его и всех, что обманывать нельзя
4	Учитель говорит, что не знает ответа на этот вопрос и предлагает всем вместе найти ответ к следующему уроку	Попросить, чтобы ученик (ученики) ответили на оценку	Каверзно ответить, чтобы ученик не понял. Сказать, что сегодня другая тема
5	Впустить в класс с просьбой больше не опаздывать	Разрешить зайти в класс, выяснить причину	Публичное замечание без выяснения причин
6	Разнять, попросить остаться после уроков. Выяснить причину конфликта и помочь его решить	Рассказать о нормах поведения, после уроков узнать причину	Выгнать из класса. Отправить к директору
7	Признать, что это могло быть случайно и попро-	Собрать деньги с родителей на ремонт окна.	Не выпускать детей, пока не при-



	силь ребят самим решить за счет чьих денег будет вставлено окно: того, кто это сделал, или деньги из классного фонда		знаются
8	Попросить поднять ключики бумаги из-под парты	Поставить урну в классе и сообщить об этом ученикам. Заставить убрать бумагу из-под парты	Наказать, заставить дежурить целую неделю; собрать бумагу в классной комнате
9	Подойти и тихонько сказать о том, что яблоки едят в столовой, на перемене	Можно обвинить, в шутку, ребенка в жадности, т.к. он кушает в одиночестве. Не обратить внимание	Замечание. Индивидуальная беседа после уроков. Сказать, что он не уважает ни учителя, ни одноклассников
10	Подойти к парте этой ученицы и продолжать рассказ. Обратиться к ней с вопросом по теме урока	Спросить, что она видит за окном	Сделать замечание. Наказать

**Варианты ответов к заданиям на умение определять мотивы поведения  
детей**

№ задания	Баллы		
	5	3	0
1	Привлечение внимания. Хочет заслужить одобрение окружающих	Пытается наладить взаимоотношения с ребятами. Повышение своей самооценки	Протест против несправедливости
2	Привлечение внимания	Неуверенность в себе, когда рядом нет взрослого	Страх. Боязнь учителя
3	Мечь	Показать негативное отношение к учителю. Неприязнь к учителю	Самоутверждение. Вызов учителю
4	Избегание неудачи. Неуверенность в своих знаниях. Боязнь ошибки	Подавление его личности учителем	Замкнутость
5	Избегание неудачи. Боязнь наказания	Желание уйти от ответственности. Не выучил урок и поэтому обманывает	Желание развлечься
6	Власть	Вызвать смущение у учителя. Проверить учителя (посмотреть реакцию)	Сексуальное влечение к учителю. Недостаток воспитания
7	Привлечение внимания	Обсуждение личных интересов	Неуважение к учителю. Неинтересно слушать урок
8	Мечь	Неуважение к учителю. Обида	Желание обратить на себя внимание
9	Избегание неудачи. Боязнь наказания	Не подготовился из-за недостатка времени. Не получить плохую оценку	Лень. Неинтересный предмет
10	Мечь	Негативное отношение к учителю	Самореализация. Учитель не является авторитетом

**Ответы к заданиям на умение понимать чувства в сообщениях детей**

1.

а) страх, боязнь

б) тревога

2.

а) скука

б) поставлен в тупик

3.

а) чувство затруднения

б) чувство поражения

4.

а) сомнение

б) неуверенность

5.

а) чувство компетентности

б) уверенность в своих способностях

6.

а) злость, ненависть

б) чувство несправедливости

7.

а) боль

б) злость, чувство нелюбви к себе.

8.

а) чувство вины

б) сожаление о своих действиях.

9.

а) сопротивление вмешательству родителей

10.

а) фрустрация

б) чувство неадекватности

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. –М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Она же. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – с. 299
3. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. – М.: Топикас, 1994. – 608 с.
4. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 559 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. тр.: В 2 т. – М., 1980. – Т. 1 – С. 16-223.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. –М.: Изд - тво МГУ, 1980. – с.495
7. Балл Г.А., Бурчин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Вопр. психологии. – 1994. - № 4. – С. 56-66.
8. Березовин Н.А., Калашинский Я.Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. –М.: Знание, 1977. – 64 с.
9. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения // Сов.педагогика. –1990. - № 12. –С. 65-71.
10. Бондаревская Е.В. Гуманистические парадигмы личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. - № 4.
11. Глассер У. Школы без неудачников. –М.: Прогресс, 1991. –с.184
12. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопр. Психол. –1993. № 4. -С. 61-68.
13. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. –М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
14. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя. –М.: Моск. психол.-соц. ин.: Флинта, 1998. – с.36
15. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. –М.: Педагогика, 1987. –159 с.

16. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. –55 с.
17. Ильин Е.Н. Искусство общения. –М.: Педагогика, 1982. –112 с.
18. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1994. –203 с.
19. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопр. психологии. –1985. - № 4. –С. 9-16.
20. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. –М.: Просвещение, 1987. –190 с.
21. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Л.М. Воспитание? Воспитание... Воспитание! –М.: Нов. Шк. 1996. –216 с.
22. Кондратьева С.В. Учитель-ученик. –М.: Педагогика, 1984. –80 с.
23. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследования индивидуального стиля педагогического общения // Вопр. психологии. – 1990.- № 2. – С. 62-69.
24. Кривцова С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины. –М.: Генезис, 1997. –287 с.
25. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. –М.: Высш. Шк. 1990. –119 с.
26. Левитан В.А. Культура педагогического общения: Учеб. пособие. – Иркутск: Изд-во Иркут. Ун-та, 1985. –104 с.
27. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. –М.: Просвещение, 1979. –48 с.
28. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. –М.: Политиздат, 1977. –304 с.
29. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. –М.: Прометей, 1992. –528 с.
30. Макаренко А.С. Педагогические сочинения / Сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. –М.: Педагогика, 1984. –Т. 4. –400 с.
31. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге: Каталог.- Ч. 1. –СПб: Ин-ут тренинга, 1993. –101 с.

32. Марковская И.М. Практика групповой работы с родителями: Метод. пособие. – СПб: Ин-ут тренинга, 1997. –114 с.
33. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. –М.: Дело, 1994. – 216 с.
34. Мясищев В.Н. Социальная психология личности. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.- 356 с.
35. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. –150 с.
36. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопр. психологии. – 1988. - № 1. –С. 16-26
37. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. –М.: Политиздат, 1982. –255 с.
38. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1986. – 216 с.
39. Психология воздействия / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: АПН СССР, 1989. –153 с.
40. Психология профессиональной подготовки / Никифоров Г.С., Зимичев А.М. и др. –СПб.: Изд-во С-Петербург. Ун-та, 1993. –172 с.
41. Психология: Слов. / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
42. Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979. –160 с.
43. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. –416 с.
44. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: / Пер с англ. – М.: Изд-во «Прогресс-Универс», 1994. – 480 с.
45. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск: Беларус. навука, 1998. –319 с.
46. Синица И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя. – М.: Педагогика, 1983. –247 с.

47. Страхов И.В. Психологические основы педагогического такта. – Саратов: Сарат. гос. пед. ин-ут, 1972. – 72с.
48. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3х т. Т. 1. - М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
49. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. –М.: Педагогика, 1987. –160 с.
50. Харащ А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. –М., 1983. - 33 с.
51. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика / Под ред. А.В. Слостенина, Ю.П. Сокольникова. – М.: МИП «НВ Магистр», 1992. –159 с.
52. Шиян О.М. Развитие педагогического мастерства: овладение педагогическими технологиями, алгоритмами продуктивного решения педагогических задач / Под ред. А.А. Деркача. – Донецк-Москва, - 1994. –170 с.
53. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое об-во России, 1998. – 250 с.
54. Юнг К.Г. Конфликты детской души. Собр. соч.: В 2х т. Т1. – М.: Канон, 1994. –С. 334-336.
- 55.

***Список литературы диссертационного исследования кандидат педагогических наук Сидорова, Юлия Сергеевна, 2011 год***

1. Аверченко Л.К. Управление общением: теория и практикумы для социального работника. Учебное пособие / Л.К.Аверченко. - М.: ИНФРА-М, 1999. -216с.
2. Адольф В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В.А.Адольф, Н.Ф.Ильина. Красноярск: Поликом, 2007.- 190 с.
3. Аллахвердова Н.Г. Дети рисуют / Н.Г.Аллахвердова. М.: Знание, 1980. -94 с.
4. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш.А. Амонашвили. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 376 с.
5. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г.Ананьев М.: АПН РСФСР, 1960.- 386 с.

6. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие и константность восприятия / Б.Г.Ананьев, М.Д.Дворяшина, Н.А.Кудрявцева. М.: Просвещение, 1968. -321 с.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б.Г. Ананьев -М.: Педагогика, 1980. 2 т.
8. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М.Андреева. СПб.: Аспект-Пресс, 2005. - 243 с.
9. Аранова С.В. Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического / С.В.Аранова. — СПб.: КАРО, 2004. — 176 с.
10. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р.Арнхейм ; пер. с англ. В.Н. Самохина; общ.ред. и вступ. статья В.П.Шестакова. — М.: Прогресс, 1974.-342 с.
11. Артишевская Т.М. Педагогическое диалогическое общение / Т.М. Артишевская. Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2006. - 287 с.
12. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К.Бабанский. М.: Педагогика, 1989.-211 с.
13. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К.Бабанский. Ростов н/Д: РГПУ, 1972.- 198 с.
14. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К.Бабанский. М.: Просвещение, 1982. - 234 с.
15. Баранов С.П. Принципы обучения / С.П.Баранов. М.: МГПИ, 1975. -267с.
16. Баркан А.И. О чём говорит детский рисунок /А.И.Баркан. М.: АСТ; Аст-рель, 2010.- 234 с.
17. Барьеры и трудности педагогического общения : сб. ст. / Смол, гуманит. ун-т; сост.: А.Д.Ганюшкин, О.С.Никитина. Смоленск: Изд-во Смол, гуманит. ун-та, 1997. - 243 с.
18. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. М.: Искусство, 1986. - 199 с.
19. Башилов Я.А. Ребенок художник / Я.А.Башилов. - М.: Изд-во акц. Об-ва АХР, 1929.-68 с.
20. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты / Г.В.Беда. М.: Просвещение, 1969. - 267 с.
21. Бейер В.И. Графическая грамотность и педагогический рисунок / В.И.Бейер. -Пг.: Изд. петроград. журн. «Внешкольное образование», 1919. 132 с.
22. Белова О.В. Проявление межполушарной организации психических процессов в детском рисунке / О.В.Белова. Калининград: Изд-во Российского гос. ун-та им. Иммануила Канта, 2009. - 213 с.
23. Белютин Э.М. Основы изобразительной грамоты / Э.М.Белютин. М.: Сов. Россия, 1961. -211 с.



24. Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка / Р.Ф.Беляускайте // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: сб.ст. / ред. И.В.Дубровиной. М.: АПН СССР, 1987.-С. 34-41.
25. Бенин В.Л. Педагогическое общение в структуре педагогической культуры / В.Л.Бенин. Уфа: Восточ. ун-т, 2000. - 236 с.
26. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2 т. Т. 1 / Н.А.Бердяев. М: Искусство, 1994. - 346 с.
27. Берне Р.С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Р.С.Берне., С.Х.Кауфман ; пер.с англ. М: Смысл, 2000. - 289 с.
28. Берне Р.С. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.С.Бернс. М.: Прогресс, 1986.-420 с.
29. Бессонова Л.В. Обыденные представления о структуре общения /Л.В.Бессонова, Е.Л.Доценко // Вестник Моск. ун-та. Сер. Психология. -1999. №2.
30. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности. В 2 т. Т.2 / В.М.Бехтерев. СПб.: Алтейя, 1999. - 385 с.
31. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. Т. 2 / П.П.Блонский. М.: Педагогика, 1979. - 343 с.
32. Блонский П.П. Психология младшего школьника / П.П.Блонский; ред. вступ. ст.: А.И.Липкиной, Т.Д.Марцинковский. М.: НПО «МОДЭК», 1997.-387 с.
33. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А.Бодалев. М.: Педагогика, 1983. -298 с.
34. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А.Бодалев. М., Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 200 с.
35. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. — М., Просвещение, 1968. 464 с.
36. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П.Буева. М.: Мысль, 1978-341 с.
37. Буйлова Л.Н. Об особенностях формирования содержания дополнительного образования детей / Л.Н.Буйлова // Вестник образования. 2007. - № 20.-С. 24-25.
38. Буйлова Л.Н. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей /Л.Н.Буйлова, С.В.Кочнева. М.: Владос, 2001.-254с.
39. Булыко А.Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов. Изд. 3-е, перераб. М.: Мартин, 2010. - 704 с.
40. Бюлер К. Духовное развитие ребенка / К.Бюлер. М.: Новая Москва, 1924. -556 с.
41. Валеева Н.Ш. Психологические основы общения / Н.Ш.Валеева. Казань: Изд-во Казан, гос. технол. ун-та, 1999. 234 с.

42. Ванслов В.В. Что такое искусство / В.В.Ванслов. М.: Изобразительное искусство. 1988. - 284 с.
43. Введение в педагогическую культуру: Учеб. пособие / ред. Е.В. Бондарев-ской. Ростов н/Д: РГПУ, 1995. - 276 с.
44. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: ил. рук. / А.Л. Венгер. М., Владос-Пресс, 2002. - 160 с.
45. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л.Венгер. М.: Владос-Пресс, 2005. - 432 с.
46. Возчиков В.А. Общение и коммуникация / В.А.Возчиков. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000.- 215 с.
47. Волков Б.С. Младший школьник: Как помочь ему учиться / Б.С. Волков. -М.: Академический Проект, 2004. 142 с.
48. Волков Б.С. Психология младшего школьника : учеб. пособие / Б.С. Волков. М.: Академический Проект: Альма Мастер, 2005. - 398 с.
49. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка / Н.Н.Волков. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. - 342 с.
50. Волкова Т.Н. Педагогическое общение / Т.Н.Волкова. Шуя: Весть, 2002. -238 с.
51. Воронов В.К. К психологии детского рисунка (записки учителя рисования) / В.К.Воронов. // Вестник воспитания, 1910. №5. - С. 93 - 112.
52. Восприятие и воображение: ученые записки / ред. Е.И.Игнатьева. М.: МГПИ, 1963.- 178 с.
53. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. СПб.: Союз, 1997. - 342 с.
54. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С.Выготский. М.: Изд-во АПН, 1960. - 324 с.
55. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. М.: Педагогика, 1991.- 341 с.
56. Гейхман Л.К. Педагогическое общение / Л.К.Гейхман. Пермь: ППИ, 1991.-329 с.
57. Голованов В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / В.П.Голованов. —М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 239 с.
58. Горяева Н.А. Первые шаги в мире искусства: книга для учителя / Н.А.Горяева. -М.: Просвещение, 1991.-413 с.

59. Гринько С.В. Организация подготовки учителей к педагогическому общению на основе выстраивания субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса / С.В.Гринько. Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2002.-341 с.
60. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В.Гузеев. — М.: Знание, 1996. 235 с.
61. Данилина Л.Н. Педагогическое общение / Л.Н.Данилина. М.: ГЦОЛИФК, 1991.-321 с.
62. Даниэль С.М. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя / С.М.Даниэль. Л.: Искусство, 1990.-223 с.
63. Даутова О.Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении: Учеб.-метод. пособие для детей / О.Б.Даумова, О.Н.Крылова // Под ред. А.П.Тряпицыной. — СПб.: 2006. — 186с.
64. Диагностика развития дошкольников: сб. псих, тестов / сост. Т.Г. Макеева. Ростов н/Д: Феникс, 2008. - 143 с.
65. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Д.Дилео; пер. с англ. Е.Фатюшиной. М.: Апрель Пресс: Психотерапия, 2007. - 387 с.
66. Дмитриева Л.Г. Диалогическая реальность педагогического общения / Л.Г.Дмитриева. Уфа: Восточный ун-т, 2005. - 320 с.
67. Дмитриева Л.Г. Изображение и слово / Л.Г.Дмитриева. М.: Искусство, 1962.-277 с.
68. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред. О.Е.Лебедева. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2003.—256 с.
69. Дохоян А.М. Развитие субъекта образования: аспекты общения / А.М.Дохоян. М.: ЦИУМиНЛ, 2008. - 342 с.
70. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей / Е.Б.Евладова, Л.Г.Логинова, Н.Н.Михайлова. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2002.-451 с.
71. Екинцев В.И. Педагогическое общение / В.И.Екинцев. Чита: ЗабГГПУ, 2008.- 177 с.
72. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблемы развития творческих способностей детей / Л.Б.Ермолаева-Томина // Вопр. психологии. 1975. - № 5. - С. 166 — 175.
73. Ефремов О.Ю. Профессионально-ориентированное общение как гуманитарная технология подготовки и деятельности преподавателя высшей школы / О.Ю.Ефремов. СПб.: Акад. исслед. культуры, 2008. - 330 с.
74. Заззо Р. Эволюция графической способности и речи ребенка / Р. Заззо // Развитие ребенка / ред. А.В.Запорожец, Л.А.Венгер. М.: Просвещение, 1968 .-С.145 - 158.
75. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л.В. Зан-ков. М.: Гос. уч.-пед. изд-во Минпроса РСФСР, 1960. - 435 с.

76. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений / А.В.Запорожец. -М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 430 с.
77. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / И.И.Зарецкая. М.: Сентябрь, 2002. - 231 с.
78. Засухина Е.А. Проектирование достижения нового качества педагогического общения средствами управляемого развития младшего школьника: дис. канд. пед. наук / Е.А.Засухина. Майкоп, 2005. - 189 с.
79. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. М.: Просвещение, -2002.-257с.
80. Зинченко В.П. Творчество в учебном рисунке: учеб. пособие / В.П. Зин-ченко, В.Н.Стасевич. Ростов н/Д: РГПИ, 1989.
81. Иванова О.Л. Как понять детский рисунок и развить творческие способности ребенка / О.Л.Иванова. М.: Сфера, 2010. - 376 с.
82. Игнатъев Е.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности человека / Е.И.Игнатъев. — М.: Знание, 1968. 345 с.
83. Игнатъев Е.И. Вопросы психологического анализа процесса рисования // Вопросы труда и искусства: сб. ст.: Изв. АПН РСФСР, 1950. Вып. 2. - С. 123 - 156.
84. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей / Е.И.Игнатъев. М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин. прос. РСФСР, 1961. - 349 с.
85. Ильяева И.А. Культура общения: Опыт философско-методологического анализа / И.А.Ильяева. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1989. -299с.
86. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С.Каган. М.: Политиздат, 1988. - 319 с.
87. Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С.Каган. СПб.: ТООТК «Петрополис», 1997. - 349 с.
88. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О.М.Казарцева. М.: Флинта: Наука, 2003. - 398 с.
89. Калинина Т.В. Педагогическая технология развития художественного восприятия детей 6-7 лет на основе комбинирования элементов языка изобразительного искусства: Дис. . канд. пед. наук: 13.00.05. / Т.В.Калинина. Екатеринбург, 2005. — 209 с. РГБ ОД, 61:06 — 13/1395.
91. Калинина Т.В. Концепция программы по изобразительной деятельности для начальной школы и школ искусств / Т.В. Калинина // Начальное образование России, инновации и практика. М.: Школа, 1994. - 290 с.
92. Калинина Т.В Путешествие с красками: рабочая тетрадь по изобразительному искусству / Т.В.Калинина, Юсупова И.В. М.: Открытый мир, 1995.- 243 с.

93. Каминская М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М.В.Каминская. М.: Смысл, 2003. - 324 с.
94. Кан-Калик В.А. Грамматика общения / В.А.Кан-Калик. М.: Рос. пед. агентство. 1995. - 334 с.
95. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик. -. М.: Педагогика, 1990.- 234 с.
96. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В.А.Кан-Калик. М.: Просвещение, 1987. - 289 с.
97. Картавцева О.Д. Педагогическое рисование как средство интенсивного обучения изобразительной грамоте: сб. науч. работ аспирантов и молодых преподавателей / О.Д.Картавцева. Ростов н/Д: РГПУ, 1994. - С. 32-37.
98. Керимшеева О.А. Изобразительное искусство и детский рисунок / О.А.Керимшеева. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 1999. - 321 с.
99. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка / Г. Кершенштейнер. М.: изд. т-ва И.Д.Сытина, 1914. - 215 с.
100. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В.И.Киреенко. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 239 с.
101. Киреенко В.И. Целостность восприятия и художественные способности / В.И.Киреенко // Вопр. психологии. 1956. - № 5. - С. 67 - 77.
102. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В. Кларин. М.: Знание, 1989. - 180 с.
103. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова; под ред. В.А.Сластенина. -М.: Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.
104. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей / А.К.Колеченко. СПб.: КАРО, 2008. - 368 с.
105. Коломинский Я.Л. Человек: психология / Я.Л.Коломинский. М.: Просвещение, 1986. - 212 с.
106. Коменский Я.А. Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики») / Я.А.Коменский. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР, 1940. - 123 с.
107. Коммуникативная культура учителя. Сборник статей / сост. О.В. Фролуш-кина. СПб.: ЛОИУУ, 1996. - 237 с.
108. Кон И.С. Избранное / И.С.Кон. СПб. : Нева, 2004. - 485 с.
109. Коротаева Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е.В.Коротаева. М.: Профит Стайл, 2007. - 224 с.

110. Косминская В.Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду / В.Б.Косминская. М.: Просвещение, 1977. - 239 с.
111. Кричевский Р.Л. Социальная психология: личность и общение / Р.Л. Кричевский. М.: Изд-во РАГС, 2000. - 349 с.
112. Крылова Н.Г. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / Н.Г.Крылова. М.: Академия, 2004. - 387 с.
113. Кузин В.С. Психология. Учебник. / В.С.Кузин. М.: Высш. Школа, 1974. -280 с.
114. Кузин В.С. Основы обучения изобразительного искусства в общеобразовательной школе / В.С.Кузин. М.: Просвещение, 1972. - 270 с.
115. Кузин В.С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1-3 классах / В.С.Кузин. М.: Просвещение, 1983. - 298 с.
116. Кузьмина Е.Р. Нарисуй мне о себе. Практическая психология для взрослых и детей / Е.Р. Кузьмина. М.: Когелет, 2001. - 231 с.
117. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. Л.: Изд-во ЛГУ, 1962.- 137 с.
118. Куликов В.Н. Прикладные проблемы социальной психологии / В.Н.Куликов. М.: Наука, 1983. - 398 с.
119. Левин С.Д. Ваш ребенок рисует / С.Д.Левин. М.: Советский художник, 1979.-256 с.
120. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М.Левина. М.: Академия, 2001. - 240 с.
121. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г.Левитес. — М.: Ин-т практической психологии, 1999. 285с.
122. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. — М., Просвещение, 1979. — 265 с.
123. Леонтьев А.А., Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. М.: Просвещение, 1969. - 410 с.
124. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А.Леонтьев. 2-е изд.,испр. и доп. -М.: Смысл, 1997.-365 с.
125. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. 4-е изд. - М.: Изд-во МГУ, 1981.-584с.
126. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н.Леонтьев. М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
127. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И.Лисина. М.: Воронеж, 1997.-384 с.

128. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения / А.А.Лобанов. М.: ИЦ Академия, 2004. - 310 с.
129. Логинова Л.Г. Аттестация и аккредитация учреждений дополнительного образования детей / Л.Г.Логинова. М.: Владос, 1999. - 290 с.
130. Ложникова Н.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества педагогов и школьников в учебно-воспитательном процессе / Н.А.Ложникова. -Кемерово: Кемеровский госуниверситет, 1994. 173 с.
131. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение / Б.Ф.Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. - 165 с.
132. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии /Б.Ф.Ломов. М.: Наука, 1981. -280 с.
133. Ломов Б.Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся / Б.Ф.Ломов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 340 с.
134. Лосева В.К. Рисуем семью: диагностика семейных отношений / В.К. Лосева. М.: А.П.О., 1995.-310 с.
135. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н.Лук. М.: Наука, 1978. - 190 с.
136. Мазалова М.А. Педагогическое общение / М.А.Мазалова. Балашов: Николаев, 2001. - 347 с.
137. Макаренко А.С. Человек должен быть счастливым. Педагогика детства / А.С.Макаренко. -М.: Карапуз, 2009. 349 с.
138. Маралов В.Г. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г.Маралов. М.: Парадигма, 2005. -213 с.
139. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А.Мелик-Пашаева. -М.: Знание, 1981. 96 с.
140. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания / А.В.Мудрик. М.: Пед. о-во России, 2001.-246 с.
141. Мурашов А.А. Учитель как речевая личность / А.А.Мурашов, Воронеж: МОДЭК, 2008. - 253 с.
142. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С.Мухина. М.: Педагогика, 1981. - 216 с.
143. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. Воронеж: МОДЭК, 1996.-364 с.
144. Некрасова-Каратеева О.Л. Детский рисунок: комплексное искусствоведческое исследование : автореф. дис. докт. искусств, наук. СПб., 2006. - 57с.
145. Некрасова-Каратеева О.Л. Детское творчество в музее: учеб. пособие / О.Л.Некрасова-Каратеева. М.: Высш. шк., 2005. - 207 с.

146. Неменский Б.М. Мудрость красоты / Б.М.Неменский. М.: Просвещение, 1981.- 192 с.
147. Никитина Г.А. Речеповеденческая структура урока / Г.А.Никитина. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. - 227 с.
148. Никишина Г.В. Педагогическое общение / Г.В.Никишина. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1995.- 186 с.
149. Новиков В.Б. Роль и место дополнительного образования в воспитании юного москвича / В.Б.Новиков. М.: МИРОС, 1997. - 237 с.
150. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: сб. ст. / ред. Е.С.Полат. М.: Академия, 2002. - 163 с.
151. Остер Дж. Рисунок в психотерапии : метод, пособие / Дж.Остер, П. Гоулд. М.: ИЦПК, 2000.-256 с.
152. Панова Н.В. Совершенствование коммуникативных качеств педагога / Н.В.Панова. СПб.: Изд-во ИОВ РАО, 2006. - 189 с.
153. Панфилова А.П. Теория и практика общения: учеб. пособие для студ. Сред. Учеб. заведений / А.П.Панфилова. 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 288 с.
154. Парыгин Б.Д. Анатомия общения / Б.Д.Парыгин. М.: Мысль, 1999. -213с.
155. Педагогическое общение: сб. ст. / ред. В.А. Кан-Калик. М.: НИИОП, 1986.- 112 с.
156. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. педагогических специальностей / под общ. ред. В.С.Кукушкина. Изд. 4-е, перераб. и доп. -Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010.-333 с.
157. Полуянов Ю. Общее и индивидуальное на занятиях изобразительным искусством / Ю. Полуянов//Искусство в школе. 1997.-№ 5. - С. 15-19.
158. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. -М.: Педагогика, 1976. 380 с.
159. Постников А.Н. Мастерство педагогического общения / А.Н.Постников. -М.: Изд-во МСХА, 1998.-310 с.
160. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А.Пономарев. -М.: Педагогика, 1976. 325 с.
161. Психологические исследования представлений и воображения: сб. ст. / ред. Е.И.Игнатъев. М.: АПН РСФСР, 1956. - 297 с.
162. Психологические исследования творческой деятельности: сб. ст. / ред. О.К.Тихомиров. -М.: Наука, 1975.-263 с.
163. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества / С.Х.Раппопорт. М.: Советский художник, 1978. - 234 с.



164. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю. Как построено и как функционирует произведение искусства / С.Х.Раппопорт. М.: Советский художник, 1982.-216 с.
165. Ржанова С.А. Речевая культура как феномен массовой коммуникации / С.А.Ржанова. Саранск: Изд-во Мордовского университета, 2005. - 134 с.
166. Риччи К. Дети художники / К.Риччи. М.: изд. В.М.Саблина, 1911. - 84 с.
167. Романова Е.С. Графические методы в психологической диагностике / Е.С.Романова, О.Ф.Потемкина. М.: Дидакт, 1992. - 178 с.
168. Ростовцев Н.Н. Учебный рисунок: учеб. пособие / Н.Н.Ростовцев. М.: Просвещение, 1976. - 209 с.
169. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания ИЗО в школе / Н.Н.Ростовцев. -М.: Просвещение, 1980. 253 с.
170. Ростовцев Н.Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием / Н.Н.Ростовцев, А.Е.Терентьев. -М.: Просвещение, 1987. 196 с.
171. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С Л.Рубинштейн. -М.: Педагогика, 1989. 2 т.
172. Рябова Л.В. Эмоции и культура общения / Л.В.Рябова. М.: Феникс, 2003. - 159 с.
173. Савченко Н.С. Дополнительное образование детей и юношества / Н.С.Савченко. СПб.: Нева, 2007. - 312 с.
174. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве / Н.П.Сакулина. М.: Просвещение, 1965. - 190 с.
175. Седова Н. В. Общение учителя и учащихся в учебной деятельности и подготовка к нему: диссертация . кандидата педагогических наук: 13.00.01 Ленинград, 1984. 273 с.
176. Седова Н.В. Педагогическое общение: психологический тренинг для учителей // Педагогика. 1994. - №1 - С. 58 - 59.
177. Седова Н.В. Педагогическая культура как условие развития субъектов образования // Человек и образование. Научно-педагогический журнал №2 -СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2008. С. 31 - 34.
178. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К.Селевко. -М.: НИИ школьных технологий, 2005. 276 с.
179. Селезнева Е.В. Общение как среда для саморазвития личности / Е.В.Селезнева. М.: Изд-во РАГС, 2002. - 146 с.
180. Сильвестров В.В. Культура. Деятельность. Общение / В.В.Сильвестров. -М: РОССПЭН, 1998. 345 с.
181. Смелкова З.С. Педагогическое общение / З.С.Смелкова. М.: Флинта, 1999.-227 с.

182. Снайдер М. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести / М.Снайдер, Р.Снайдер, Р.Снайдер-мл. М.: Просвещение, 1994. - 245с.
183. Соколова Е.Н. Гуманитарные технологии в обучении школьников изобразительному искусству. Художественно-педагогический процесс как искусство, наука, мастерство: Учебное пособие / Е.Н.Соколова. — СПб.: Изд-во ФГПУ им.А.И. Герцена, 2009. — 99 с.
184. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе : учеб. пособие / Н.М. Сокольникова. М.: Академия, 1999.-365 с.
185. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста / С.С.Степанов. М.: Академия, 1996. - 217 с.
186. Степанчук З.А. Опыт художественно-творческой деятельности младшего школьника как характеристика личностного развития / З.А.Степанчук // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2008. - № 6(30).-С. 51-55.
187. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А.Сухомлинский. Киев: Радянська школа, 1974. - 351 с.
188. Терентьев А.Е. Рисунок в педагогической практике учителя изобразительного искусства / А.Е.Терентьев. М.: Просвещение, 1981. - 157 с.
189. Тихомиров А.К. Психология исследования творческой деятельности / А.К.Тихомиров. М.: Просвещение, 1975. - 256 с.
190. Толстых А.В. Гуманитаризация образования и актуальные проблемы эстетического воспитания / А.В.Толстых // Педагогика. 1996. - № 4. - С. 65 -72.
191. Толмачева С.К. К развитию творческого воображения ребят / С.К. Толмачева // Искусство в школе. 1996. - № 3. - С. 71 - 75.
192. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торн-дайк. М.: Работник просвещения, 1929. - 193 с.
193. Турик Л.А. Педагогические технологии в теории и практике: учеб. пособие / Л.А.Турик, Н.А.Осипова. Ростов н/Д: Феникс, 2009. - 281с.
194. Тюгаева Н.А. Педагогическое общение / Н.А.Тюгаева. Рязань: Акад. ФСИИИ России, 2010. - 206 с.
195. Уатт Ф. Как научиться рисовать / Ф.Уатт; пер. с англ. М.Д. Лахути. М.: ООО «Росмен-издат», 2000. - 386 с.
196. Фомина Н.Н. Детский рисунок: изучение, хранение и экспонирование / Н.Н.Фомина. Ижевск: ERGO, 2007. - 267 с.
197. Хаблиева Л.Ч. Педагогические условия совершенствования профессионального общения учителя с учащимися начальных классов: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Ч. Хаблиева. Владикавказ, 2003. - 27 с.

198. Хараева JT.A. Педагогическое общение как решение коммуникативных задач / Л.А.Хараева. Нальчик: Кабардино-Балк. гос. ун-т им. X. М. Бербекова, 1999.- 189 с.
199. Хараш А.У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды / А.У.Хараш // Вопросы психологии. 1977. - № 4. -С. 52-63.
200. Хараш А.У. Принцип деятельности в исследованиях межличностного восприятия / А.У.Хараш // Вопросы психологии. 1980. - № 3. - С. 20 - 29.
201. Харисов Ф.Ф. Дополнительное образование фактор социального и профессионального самоопределения детей и молодежи / Ф.Ф.Харисов // Вестник образования. - 2004. - №20. - С. 18-22.
202. Хоментаскас Г.Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений / Г.Т. Хоментаскас // Вопросы психологии. -№ 1,- 1986.-С. 165-171.
203. Чада Ф. Педагогическое значение детских рисунков / Ф.Чада. СПб.: Народное образование, 1911. - 43 с.
204. Часовская И.А. Особенности организации включения школьников в процесс творческого саморазвития в системе учреждений дополнительного образования / И.А. Часовская // Вестник СГАУ им. Н.И. Вавилова. 2006. - № 6. - С. 124-127
205. Чулкова А.В. Формирование диалога у дошкольников: учеб. пособие / А.В.Чулкова. Ростов н/Д: Феникс, 2008. - 220 с.
206. Целуйко В.М. Психологические основы педагогического общения. Пособие для студентов и педагогов / В.М. Целуйко. — М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007. — 295 с.
207. Шванцара Л. Развитие детских графических представлений. Диагностика психического развития / Л.Шванцара, Й.Шванцара. Прага: Мед. изд-во АВИЦЕНУМ, 1978. - 267 с.
208. Ширн Ч. «Рисунок семьи» как метод изучения детско-родительских взаимоотношений / Ч. Ширн, К. Рассел; пер. с англ. М.: Апрель Пресс, 2000. -368 с.
209. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт / В.Д. Ширшов.- Екатеринбург: Ур. гос. пед. ун-т, 1994. 128 с.
210. Шмидт Р. Искусство общения / Р.Шмидт, пер. с нем. М: Интерэксперт, 1992.-77 с.
211. Штерн В. Психология раннего детства / В.Штерн. — Петроград, 1922. —197 с.
212. Щербаков В.С. Изобразительное искусство: Обучение и творчество / В.С.Щербаков. М: Просвещение, 1969. - 186 с.
213. Эстетическое воспитание в школе: Вопросы системного подхода: сб. ст. / ред. Б.Т.Лихачева. -М.: Педагогика, 1980. 197 с.
214. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: сб. ст. / ред. Ю.А.Полуянов. -М.: Просвещение, 1983. -311 с.

215. Юсов Б.П. Живой мир искусства / Б.П. Юсов, Л.Г. Савенкова, Т.И. Сухова.- М: Просвещение, 1998. 255 с.
216. Язык и общение: сб. ст. / ред. Л.С.Кауфман. Мичуринск: Изд-во МГАУ, 2001.-96 с.
217. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. -М.: Искусство, 1984. 224 с.
218. Dance F.E.X. The «Concept» of Communication / F.E.X. Dance // Journal of
219. Communication: №2, 1970. Vol. 20.
220. Read H. Education through Art / H. Read. London: Faber and Faber, 1943. -205 p.
221. Wachowiak F. Emphasis Art: a Qualitative Art Program for Elementary and

Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat

<http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-obshchenie-v-protsesse-zanyatii-izobrazitelnyim-iskusstvom-s-detmi-5-%E2%80%9311-let#ixzz2M1efyBhx>

Принципы отношений с детьми

Я не всезнайка.

Поэтому я и не буду пытаться быть им.

Я хочу, чтобы меня любили

Поэтому я буду открыт любящим детям.

Я хочу больше принимать в себе ребенка.

Поэтому я с интересом и благоговением позволю детям освещать мой мир.

Я так мало знаю о сложных лабиринтах детства.

Поэтому я позволю детям учить меня.

Я лучше всего усваиваю знания, полученные в результате собственных усилий.

Поэтому я объединю свои усилия с усилиями ребенка

Иногда мне нужно убежище.

Поэтому я дам убежище детям.

Я люблю, когда меня принимают таким, каков я на самом деле.

Поэтому я буду стремиться сопереживать ребенку и ценить его.

Я делаю ошибки. Они свидетельствуют о том, каков Я – человеческий и склонный ошибаться.

Поэтому я буду терпелив к человеческой сущности ребенка.

Я реагирую эмоционально и выразительно на мир собственной реальности.

Поэтому я постараюсь ослабить свою хватку и войти в мир ребенка.

Приятно чувствовать себя начальником и знать ответы на все вопросы.

Поэтому мне понадобится много работать над тем, чтобы защититься от себя детей.

Я – это я, и тем полнее, чем в большей безопасности я себя чувствую.

Поэтому я буду последователен во взаимодействии с детьми.

Я - единственный, кто может прожить мою жизнь.

Поэтому я не буду стремиться к тому, чтобы управлять жизнью ребенка.

Я научился почти всему, что я знаю, на собственном опыте.

Поэтому я позволю детям приобретать собственный опыт.

Я черпаю надежду и волю к жизни внутри себя.

Поэтому я буду признавать и подтверждать чувство самости у ребенка.

Я не могу сделать так, чтобы страх, боль, разочарования и стрессы ребенка исчезли.

Поэтому я буду стараться смягчать удар.

Я чувствую страх, когда я беззащитен.

Поэтому я буду прикасаться к внутреннему миру беззащитного ребенка с добротой, лаской и нежностью.