

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение  
«Тверское суворовское военное училище  
Министерства обороны Российской Федерации»



**СТАТЬЯ  
НА ТЕМУ:**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО  
ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

выполнил Клейнота В.Б.,  
воспитатель учебного курса

Тверь  
2021

## СОДЕРЖАНИЕ

I. ВВЕДЕНИЕ .....	3
II. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ .....	6
2.1. Стили, этапы педагогического общения.....	6
2.1.1. Понятие педагогическое общение и воспитание .....	6
2.1.2. Стили педагогического общения .....	7
3.1.3 Этапы педагогического общения.....	10
2.2. Коммуникативные приёмы, способствующие эффективному педагогическому общению и воспитанию .....	11
3.2.1 «Эффект Пигмалиона» .....	11
2.2.2. Приёмы эффективного педагогического общения и воспитания .....	14
III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	19
IV. СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	21

## I. ВВЕДЕНИЕ

Педагогическое общение - одна из самых обсуждаемых проблем современной педагогики и педагогической психологии. С конца 60-х годов и по настоящее время этой тематике посвящены тысячи работ. Такой неуклонный рост исследовательского интереса к проблеме педагогического общения связан с изменениями как внутри педагогической сферы и поиском путей повышения продуктивности педагогической деятельности, так и с усилением тенденций гуманизации в обществе в целом.

Многочисленные беседы с воспитанниками и их родителями свидетельствует о том, что за неудачами в учении часто кроются не столько трудности познания, сколько трудности в общении с педагогом. Так, многие педагоги прибегают в педагогическом общении к повышенным тонам. Нередко педагогическое общение подменяется назидательным пустословием учителя. В.А. Сухомлинский, А.А. Леонтьев и другие исследователи обращают внимание на проблему «субъективности» общения учителя, проявляющуюся, прежде всего в избирательном отношении.

Актуальность настоящей работы обусловлена, с одной стороны, большим интересом к данной проблеме в современной науке, с другой стороны ее недостаточной разработанностью. Рассмотрение вопросов, связанных с данной тематикой носит как теоретическую, так и практическую значимость.

В научно - педагогической литературе и образовательной практике используется понятие «педагогическое общение», которое определяется как профессиональное общение преподавателя с обучающимся в процессе усвоения знаний и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри коллектива. Другими словами, педагогическое общение- это общение педагога с обучающимися в педагогических целях.

Система педагогического общения в суворовском военном училище качественно отличается от школьного самым фактом приобщенности обучающихся к профессии военного., а это в определенной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности.

Анализ литературы по данной теме и моя многолетняя практика в суворовском военном училище показало, что в данной системе педагогического общения сочетаются два фактора:

- взаимоотношения ведомый – ведущий;
- взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего.

Эта проблема актуальна, прежде всего, потому что общение – важное средство решения учебно-воспитательных задач. Ученые отмечают, а воспитатели на практике убеждаются, что общение обеспечивает благоприятную среду, создает комфортные условия учебной и вне учебной деятельности, воспитывает культуру межличностных отношений, позволяет и воспитателю, и обучающимся реализовать, утвердить себя.

Актуальность проблемы обусловлена еще и отсутствием достаточно обоснованного подхода к пониманию сущности и особенностей педагогического общения в суворовском училище, необходимостью анализа глубинных причин и механизмов их возникновения.

Анализ проблем показал, что межличностные отношения в учебных группах должны формироваться воспитателем целенаправленно в процессе педагогического общения. При этом на определенных - высших стадиях ведущим источником становиться саморазвитие коллектива, но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит воспитателю. Эмпирически установлены различия в структуре общения воспитателей различного уровня педагогического мастерства. Широта репертуара вербальных воздействий воспитателя на обучаемых также связана с уровнем деятельности воспитателя и с уровнем понимания им личности обучающегося.

Таким образом, в современной научной литературе педагогическое общение определяется как специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника, определяющее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

Гуманизация системы образования, характеризующая современный этап ее развития, предъявляет высокие требования к общей и профессиональной подготовке педагогических кадров.

Педагогическая деятельность – сложная и многокомпонентная. Из всего многообразия ее компонентов Н.В. Кузьмина выделяет три: содержательный, методический и социально-психологический. Они образуют внутреннюю структуру педагогического процесса. Единство и взаимосвязь этих трех компонентов позволяют реализовать в полной мере задачи педагогической системы. Главным в единстве является социально-психологический компонент, т.е. педагогическое общение, которое обеспечивает реализацию двух других [10; 539].

В общении складывается важная система воспитательных взаимоотношений, способствующих эффективности воспитания и обучения. В педагогической деятельности общение приобретает функциональный и профессионально значимый характер. Оно выступает в ней как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную «нагрузку», так как из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие.

Продуктивно организованный процесс педагогического общения призван обеспечить в педагогической деятельности реальный психологический контакт, который должен возникнуть между педагогом и детьми, превратить их в субъектов общения, помочь преодолеть разнообразные психологические барьеры, возникающие в процессе взаимодействия, перевести детей из привычной для них позиции ведомых на позицию сотрудничества и превратить их в субъектов педагогического творчества. В этом случае педагогическое общение образует целостную социально-психологическую структуру педагогической деятельности. Проблема эффективности общения приобрела в

последнее время большое значение. Ей посвящены труды многих известных психологов – А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Е.С. Кузьмина, В.В. Знакова, А.А. Леонтьева, А.А. Пеана и др. Следует отметить, что в качестве самостоятельного направления выделяется проблема эффективного педагогического общения (И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Пеан и др.). Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач, встающих перед педагогом, наиболее сложными оказываются задачи, связанные с общением.

Исторически сложилось так, что в педагогической науке наиболее разработанными оказались приемы формальных отношений в коллективе. Неформальные же отношения, несущие эмоциональную нагрузку, незаслуженно сказались в тени. Трудности, с которыми сталкиваются как начинающие, так и зрелые педагоги при установлении и развитии эмоциональных контактов, свидетельствуют о недостаточности одного лишь жизненного опыта и здравого смысла для достижения успеха во взаимодействии с обучаемыми.

Гуманизация системы образования, характеризующая современный этап ее развития, предъявляет высокие требования к общей и профессиональной подготовке педагогических кадров, к проявлению их творческой индивидуальности. Поэтому каждый воспитатель должен правильно наладить педагогическое общение со своим воспитанниками. Это определило выбор темы настоящего исследования: «Педагогическое общение как важнейшее средство воспитания обучающихся».

## II. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### 2.1. Стили, этапы педагогического общения.

#### 2.1.1. Понятие педагогическое общение и воспитание

**Педагогическое общение** – целостная система (приемы и навыки) социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержащая в себе обмен информацией, воспитательные воздействия и организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств [5; 46].

**Воспитание** по своей сути – коммуникативный процесс, основой которого является общение: через общение учитель организует поведение и деятельность учеников, оценивает их работу и поступки, информирует о происходящих событиях, вызывает соответствующие переживания по поводу проступков, помогает преодолеть трудности, не потерять веру в свои возможности.

Воспитание – целенаправленный процесс формирования личности с помощью специально организованных педагогических воздействий в соответствии с определенным социально-педагогическим идеалом. Воспитание как педагогическое понятие включает три существенных признака:

- 1 – целенаправленность, наличие какого-то образца, социально-культурного ориентира, идеала;
- 2 – соответствие хода процесса воспитания социально-культурным ценностям, как достижениям исторического развития человечества;
- 3 – наличие определенной системы организуемых воспитательных воздействий и влияний [10; 579]

Кроме обычных функций, специфика педагогического общения порождает еще одну функцию социально-психологического обеспечения воспитательного процесса, организаторскую функцию взаимоотношений педагога с воспитуемыми и выступает как средство решения учебных задач. Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

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

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

учащимся, доходящее до самоуничтожения, крайне пассивное инициирование их активности. У педагогов с центрацией «Я-другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме [5; 46].

### 2.1.2. Стили педагогического общения

Индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога с обучаемыми определяют стиль педагогического общения. Общеизвестны наиболее распространенные из них:

**Стиль «совместное творчество»** наиболее продуктивен не только своим конечным результатом, но и воспитательной стороной. В его основе лежит единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Деятельностно-диалоговая схема этого общения ставит педагога и обучаемого в паритетное положение, когда ставятся общие цели и совместными усилиями находятся решения. В этом стиле, как на фото пленке, проявляются все личностные качества обеих сторон.

**Стиль «дружеское расположение»** вплотную примыкает по своим особенностям к предыдущему. В его основе лежит искренний интерес к личности партнера по общению, к аудитории в целом, уважительное отношение к каждому, открытость контактам. Этот стиль – предпосылка успешной совместной учебно-воспитательной деятельности.

Как крайнюю форму «дружеского расположения», несущую отрицательный заряд в отношениях, можно рассматривать стиль **«заигрывание»**. Он основан на стремлении завоевать ложный, дешевый авторитет у партнера по общению. Появление стиля вызывается желанием понравиться, быть принятым аудиторией при отсутствии минимальной личной коммуникативной культуры и весомой общепедагогической подготовки. На этот стиль общения легко скатиться начинающему педагогу.

В противовес «заигрыванию» встречается стиль **«устрашение»**, возникающий как следствие собственной неуверенности при более высоком статусе, чем у партнера, или же ввиду неумелости организовать общение на основе продуктивной совместной деятельности. Этот стиль искусственно ставит партнера в зависимое положение, вызывая у того негативное отношение к противоположной стороне. Процесс общения оказывается жестко регламентированным, загнанным в формально-официальные рамки. Между общающимися сторонами, возводится незримый барьер отчуждения. Для продуктивной творческой деятельности этот стиль совершенно неприемлем [3; 6].

В деловых кругах, в школьной и вузовской педагогике распространен стиль **«дистанция»**. Он имеет различные оттенки, но во всех случаях сводится к субъективному подчеркиванию различий между партнерами: возрастных, социальных, служебных, профессиональных. Без соблюдения дистанции педагогическое общение может скатиться к панибратско-снисходительным отношениям. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога. Но с

другой стороны, абсолютизирование дистанции как стиля резко ограничивает творческий потенциал совместной деятельности, провоцирует авторитарность управления педагогическим процессом. При таком стиле общения следует выбрать разумный диапазон его применения, что зависит не столько от практического опыта, сколько от эмпатических тенденций педагога, то есть от склонности «вчувствоваться» в ситуационное состояние партнера. Однако негибкое использование этого стиля при его весьма высокой популярности заведомо приводит к неудачам в профессиональном и педагогическом общении.

Одной из крайних разновидностей стиля «дистанция» можно считать **«менторский»** стиль, когда один из партнеров (чаще всего это бывает лицо, считающее себя «бывалым» человеком) добровольно или непреднамеренно принимает на себя роль наставника. Назидательно-покровительственный тон с его стороны, присутствующий не только в диалоге, но и во всем внешнем облике, не просто увеличивает разрыв между общающимися, а может стать предметом насмешек и шаржирования. В худшем случае этот стиль приведет к полной утрате контактов, а общение приобретет односторонний характер информационного содержания [3; 7].

«Устрашение», «заигрывание», и крайние формы стиля «дистанция» несут в себе невидимую опасность своей высокой проникающей способностью в индивидуальность личности, поскольку представляют собой механизм психологической защиты от воздействия извне. Они легко могут превратиться в устойчивые стереотипы поведения, отгораживающие личность от окружения, в котором она находится. Увеличивается риск стать отверженным социальной средой и попасть в положение изгоя [1; 54].

Перечисленные варианты не исчерпывают все богатство самопроизвольно выработанных в длительной практике стилей общения. В его спектре возможны самые различные нюансы, дающие неожиданные эффекты, устанавливающие или разрушающие взаимодействие партнеров. Как правило, они находятся эмпирическим путем. При этом найденный и приемлемый стиль общения одного педагога оказывается совершенно непригодным для другого. В стиле общения ярко проявляется индивидуальность личности [4; 32].

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

**Модель дикторская («Монблан»)** – педагог как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые – всего лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению. Следствие – отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых.

**Модель неконтактная («Китайская стена»)** – очень близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между педагогом и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут



выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия, произвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым. Следствие – слабое взаимодействие с обучаемыми, а с их стороны – равнодушное отношение к педагогу.

**Модель дифференцированного внимания («локатор»)** основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Педагог ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, лидеров или аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных створных знаков, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения с фронтальным подходом. Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе «педагог-коллектив», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

**Модель гипорефлексивная («тетерев»)** заключается в том, что педагог в общении как бы замкнут сам на себя: его речь большей частью монологична, при этом говоря, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в современной трудовой деятельности такой педагог поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим. Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существуют изолированно друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

**Модель гиперрефлексивная («Гамлет»)** противоположна по психологической канве предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него. Он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву. Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность педагога, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках обучаемых, а педагог займет ведомую позицию в отношениях [10; 573].

**Модель негибкого реагирования («робот»)** – взаимоотношение педагога с обучаемыми строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но педагог не обладает чувством постоянно меняющихся ситуаций общения. Им не учитывается педагогическая действительность, состав и психическое состояние обучаемых, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически

отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели. Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

**Модель авторитарная («Я – сам»)** – учебный процесс целиком фокусируется на педагоге. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность педагога подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых, и те осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность. Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

**Модель активного взаимодействия («союз»)** – педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна [10; 574].

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

В конечном итоге, именно стиль педагогического общения определяет характер взаимодействия между педагогом и учащимся, а следовательно эффективность учебно-воспитательного процесса.

### 3.1.3 Этапы педагогического общения

Этапы педагогического общения включают:

- 1) Прогностический этап: моделирование педагогом общения с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности.
- 2) Начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией, группой.
- 3) Управление общением в развивающемся педагогическом процессе.
- 4) Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности [9; 30].

Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных творческих этапов общения.

**Первый этап.** В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности, соответственно:

- а) педагогическим целям и задачам;
- б) общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в аудитории;
- в) творческой индивидуальности самого педагога;

- г) индивидуальным особенностям учащихся;
- д) предлагаемой системе методов обучения и воспитания.

Все это, вместе взятое, представляет собой опережающую стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Методическая и содержательная структура занятий должна повлиять на возникновение эмоционального единства, создания атмосферы общения.

**Второй этап.** Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с аудиторией, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности. Важнейшими элементами этого этапа являются: а) конкретизация спланированной модели общения, б) уточнение условий и структуры предстоящего общения, в) осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы [1; 58].

Педагог выступает как инициатор общения: от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Сумеет ли он настроить аудиторию, создать ауру притягательности, ощутить незримые флюиды эмоционального единства? Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

**Третий этап.** Управление развивающимся педагогическим процессом. Метод обучения и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и учащихся.

**Четвертый этап.** Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу [9; 34].

## **2.2. Коммуникативные приёмы, способствующие эффективному педагогическому общению и воспитанию**

### **3.2.1 «Эффект Пигмалиона»**

Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной «Я-концепции» личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. Чтобы подтвердить, какой большой вклад могут внести учителя в развитие положительной самооценки и веры в себя у ребенка, приведем результаты одного эксперимента.

Этот опыт, проведенный в американской школе психологом Р. Розенталем, стал классикой. Состоял он в следующем. Психолог протестировал школьников по различным шкалам интеллекта, а затем наугад

выбрал из списка каждого пятого независимо от результатов теста и объявил учителям, что именно эти несколько детей показали наиболее высокий уровень интеллекта, уровень способностей и что в будущем именно они покажут наиболее высокие результаты в учебе. А в конце учебного года он повторил тестирование этих же детей и, как ни странно, выяснилось, что те, кого психолог выбрал наугад и высоко оценил как наиболее способных, действительно учатся лучше других [2; 56].

Результаты этого эксперимента свидетельствуют, что «Я-концепция» зависит от социального окружения ребенка, от особенностей отношения к нему в процессе педагогического общения. Та установка, которую психолог дал учителям, передалась детям по нескольким направлениям.

Первое: учитель верил, что ребенок в самом деле способный, и начинал различать в нем потенциал, который раньше, без указаний со стороны, мог остаться незамеченным. Открыв такие способности, он неоднократно даст ученику положительную вербальную оценку; а похвала стимулирует положительное отношение ребенка к себе, веру в свои силы.

Второе направление: веря в потенциал ребенка, учитель, вероятнее всего, и в учебном процессе будет рассчитывать на ребенка как наиболее способного. Это отразится в его общении с учеником уже не только на речевом уровне, но и в организации такого предметного взаимодействия, которое позволяет эффективно развивать эти способности.

Этот феномен получил название «эффект Пигмалиона». «Эффект Пигмалиона» формулируется следующим образом: если к какому-либо событию или явлению относиться как к реально совершившемуся, оно и в самом деле происходит [2; 56].

Спроецируем эту закономерность на нашу тему «Я-концепции». Итак, если мы относимся к ребенку как к способному, ответственному, дисциплинированному и даем ему это понять – мы создаем предпосылки для того, чтобы он и в самом деле таковым становился. В противном случае отрицательное отношение запустит тот же механизм самореализующегося предсказания («эффект Пигмалиона»), но в обратную сторону. Ребенок будет плохо относиться к себе, а педагог тем самым заложит основу его будущего комплекса неполноценности.

Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения – важная часть педагогического общения. Однако само поощрение может быть эффективным и неэффективным.

Эффективное и неэффективное поощрение (по П. Массену, Дж. Конджеру и др.) [7; 33].

Эффективное	Неэффективное
1. Осуществляется постоянно.	1. Осуществляется время от времени.
2. сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения.	2. даётся в общих чертах.

3. учитель проявляет заинтересованность в успехах учащихся.	3. учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащихся.
4. учитель поощряет достижение определённых результатов.	4. учитель отмечает участие в работе вообще.
5. сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов.	5. даёт учащемуся сведения о его результатах, не подчёркивая их значимость.
6. ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов.	6. ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование.
7. учитель даёт сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося.	7. достижения учащегося оцениваются в сравнение с успехами других.
8. поощрение для данного учащегося соразмерно затраченным этим учащимся усилиям.	8. поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся.
9. связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь.	9. связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств.
10. учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы: учащийся с удовольствием выполняет задание, потому что оно интересное, или хочет развить соответствующие умение, то есть получает удовлетворение от самого процесса учения.	10. учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнять задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в соревновании, получить награду и т.д.
11. обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации потенциальных возможностей учащихся.	11. обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учёбе зависит от усилий учителя.
12. способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено.	12. вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы быть как эффективным, так и неэффективным.

### 2.2.2. Приёмы эффективного педагогического общения и воспитания

Слово учителя приобретает силу воздействия лишь в том случае, если учитель узнал ученика, проявил к нему внимание, чем-то помог ему. Наиболее активны в общении с учителями ученики начальных классов. Эта активность является следствием доверительных, добрых отношений между учителем и учениками в этом возрасте: ученики рассказывают учителю о событиях в семье и школе, об обидах, огорчениях и радостях, прочитанных книгах и передачах. Такое общение помогает учителю усилить воспитательную силу воздействия на личность ученика, предупредить срывы в его поведении, наладить контакт с родителями. В средней школе характер общения изменяется, ученик включается в отношения с несколькими учителями-предметниками, которые мало знают его, и общение с ним зависит от успехов ученика по предмету и поведения на уроке. В процессе общения учащиеся усваивают не только содержание материала, но и отношение к ним учителя. От отношения учителя к учащимся во многом зависит характер и содержание тех оценок, которые он дает ученикам, характер их переживаний по поводу своих поступков или срывов в поведении [12; 67].

Общение учителя со своими учениками представляет цепочку взаимосвязанных и взаимообусловленных друг с другом, осуществляемых в различных формах и обстоятельствах контактов. Особую роль здесь имеет преподаваемый учителем учебный предмет. Любой предмет школьной программы уже содержит определенные основания для воспитательного воздействия, для духовных контактов, обстоятельного обмена мнениями, серьезного разговора о жизни. Качество преподавания влияет на содержание урока, который может вылиться в запоминающееся и яркое общение учителя с учениками, это имеет особое значение не только в формировании интереса к науке, но и в утверждении авторитета, уважения, любви и доверия к учителю. Но учитель нередко сталкивается с ситуацией, когда его предмет усваивается плохо. При этом обращается внимание на неспособность ученика к овладению предметом. Но процесс овладения предметом и расположение к учителю этого предмета взаимосвязаны и имеют одно общее основание – интерес общения. Наличие или отсутствие особых способностей лишь усиливает или снижает интерес общения.

Для формирования устойчивого интереса школьника к преподаваемому предмету, учителю необходимо уделять внимание содержательности, глубине науки и методике преподавания. Любой школьный предмет для школьника интересен, если интересно представлены идеи, темы, смысл обучения. Советский психолог А.Н. Леонтьев писал, что проблема обучения – это, прежде всего, проблема психологии общения [6; 102]. Как вид общения, всякий школьный урок – это передача информации и одновременно преломление этой информации под углом воспитательного воздействия на учащихся. Для поддержания интереса к уроку, его развития учителю необходимо разнообразить формы урока. Например, лекция, семинар, диспут, пресс-конференция, экскурсия, зачет, конкурс, деловая игра. Всё это можно найти в

самой жизни, в многообразных формах взаимоотношений людей. Урок должен нести в себе творческое начало, быть средством заинтересованного общения ученика и учителя.

Урок – это, прежде всего, деловое общение учителя с классом как с коллективом. Но урок должен одновременно быть и деловым общением учителя с каждым учеником. Построить общение на уроке так, чтобы оно увлекало всех учащихся класса и в то же время как бы адресовалось каждому ученику отдельно [11; 165].

Если, слова учителя, даже самые правильные и искренние, расходятся с делом, с практикой жизни (когда в школе ученик слышит одно, а в жизни наблюдает другое), ему не удастся вызвать у учеников ответное чувство поддержки, согласия. Апатия и противодействие возникают там, где много пустых деклараций, нет глубокого и разностороннего анализа жизненных ситуаций, речь изобилует штампами и банальностями, а изложение страдает сухостью и отдает схематизмом. Быстро надоедает и то, что чрезмерно упрощается, разжевывается, неоднократно повторяется. Урок – это всегда «езда в неизвестное», даже если он посвящен повторению, закреплению пройденного материала. Он должен формировать интерес к предмету, потребность в познании. В этой связи урок как вид общения – это формирование интереса не только к предмету, но и к личности учителя» [12; 68].

Для успеха общения педагогу необходимо умение управлять вниманием учащихся. Приём новизны, когда учитель в самом начале урока или беседы заинтриговывает учеников сообщением какой-то новой информации, причем не абсолютно новой, а такой, когда в известном явлении открывается что-то новое. Хорошо в разговоре опираться на интересы детей, для каждого класса могут быть свои характерные приёмы. Если учащиеся находятся в состоянии повышенной возбудимости и очень бурно реагируют на слова, то более эффективной формой является подача материала от менее интересного к более интересному. Когда же учащиеся индифферентны к предмету беседы, то эффективнее будет обратный порядок преподнесения материала – от самого интересного к менее интересному. Овладеть вниманием воспитанников может помочь и действие феномена психической заразительности. Замечено, что люди, собираясь вместе, обладают способностью поддаваться реакции других людей [9; 45].

В целях стимулирования интереса к учебному предмету, изучаемому материалу можно использовать разнообразные игры, фильмы, слайды, книги – всё то, что оживляет общение на уроке, вызывает удивление, притягивает внимание. Учитель не должен пренебрегать психологическими особенностями формирования интереса: избегая монотонности, не уходить в крайность, превращая урок в «гонку с преследованием», где каждая минута занята напряженным умственным трудом; урок не должен принимать форму расхлябанного, продолжительного безделья. Дети должны быть заняты, будь это игра или работа.

Учителю надо умело разбить урок на части, поскольку через 7–10 минут внимание любой аудитории обычно снижается. Мышление хочет отдохнуть от

старого логического хода, поэтому должны сочетаться различные приёмы активизации внимания: шутка, красочный пример, неожиданное и яркое сравнение, маленькая притча, афоризм, метафора, рисунок, музыка и т.п. Важно, чтобы переход от одного вида работы к другому на уроке не был резким, чтобы не звучала угроза поставить двойку за невнимание. Не должно быть никакой вялости и тягучести. Это требует от учителя определённого напряжения, поскольку приходится учитывать возможности каждого из учеников класса и всех их вместе. Почувствовав усталость ребят, увидев, что не все ученики могут следовать заданному темпу общения, учителю следует плавно сменить его. Умело заданный темп, его переходы в общении во многом способствуют повышению заинтересованности учащихся.

Одним из лучших способов организации активного общения на уроке считается деловая, или ситуационно-ролевая игра (пресс-конференция, симпозиум, консультация и пр.). В такой игре, задаваемой и организуемой учителем, ученики имитируют некоторые профессиональные функции взрослых. В игре воспроизводится деятельность и отношения, которые складываются в некоторых реальных жизненных ситуациях. Л.С. Выготский объяснял игру как «царство произвольности, свободы и воображения», где за счет оперирования чистыми значениями и смыслами создаются «мнимые ситуации» и происходит «иллюзорная реализация нереализуемых желаний» [6; 130]. Игра выступает как метод, с помощью которого педагог ускоряет, уплотняет и оживляет процесс практического усвоения знаний и навыков учащихся. Такие игры необычайно оживляют урок как вид общения. В игре осуществляется психологическая адаптация учеников друг к другу, что способствует улучшению психологического климата коллектива, помогает формировать одновременно дух состязательности и взаимопомощи. Суть игры как вида общения состоит в том, что новые знания получаются в результате постоянного диалога, столкновения разных мнений и позиций, взаимной критики предположений, их обоснования и закрепления.

Требовательность, принципиальность и последовательность в осуществлении рабочей дисциплины и порядка на уроке и вне его способствуют выработке делового настроения класса, и это сказывается в общении. Некоторые замечания, направленные на поддержание делового общения, уместно произносить прямо на уроке в присутствии класса, если только тот или иной поступок может быть соотнесен и с кем-либо другим из класса. В этом случае хорошо работает шутка, ирония, розыгрыш.

В общении с классом или группой учащихся на учебных занятиях нередко возникают ситуации, которые как бы специально испытывают учителя на сдержанность, терпение, умение владеть собой. Чаще других возникает ситуация, когда при объяснении урока одному-двум ученикам приходится делать несколько раз одно и то же замечание. Нередко учитель не сдерживается, он устал от непослушания, ему надоело повторять одно и то же несколько раз. Хорошие, добрые слова, как ему кажется, не доходят до этого ученика, и учитель срывается на крик, на угрозы. Такая вспыльчивость в виде окрика помогает закончить объяснение без помех, но уже без энтузиазма. Урок



скомкан, у учителя остаётся горький осадок от своей несдержанности, горячности, у учеников – недоумение, напряженность, скованность, тревожность. «Крик – это самый верный признак отсутствия культуры человеческих отношений», – писал В.А. Сухомлинский [11; 166]. Сдержанность – важное психологическое свойство в общении учителя с учениками. Это качество характеризует устойчивое, ровное, спокойное, но не безразличное, не холодное отношение к различным ситуациям жизнедеятельности. Сдержанность предполагает нейтрализацию таких эмоций и чувств, как гнев, ярость, недовольство, ненависть, презрение и др. Управление эмоционально-волевой сферой – это умение заранее проигрывать в уме возможные максимальные неудачи, исключать неожиданные ситуации, осуществлять перевод отрицательных эмоций в положительные. Настроение как устойчивое общее эмоциональное состояние играет важную роль в процессе деятельности. Учитель должен следить за своим настроением. Он обязан немедленно перестраивать своё грустное, подавленное, пониженное настроение. Ребята более всего тянутся к людям, которым свойственно повышенное, веселое, жизнерадостное настроение. Детей сковывает настроение грусти, подавленности взрослых.

Детей воспитывает не наставления взрослого (педагога), а стиль взаимодействия. Личность педагога, его профессиональное общение, его успех служат ключом к успеху обучения и воспитания детей. А отношения, строящиеся на основе взаимного уважения, равенства, соучастия, веры в способности, дают возможность самореализации и личностного развития каждого из участников

В напряженном ритме общения между воспитателем и обучаемым постоянно возникают ситуации, провоцирующие бурный всплеск эмоций, и нам очень трудно бывает порой сдерживать гнев, негодование, раздражение. Но даже если такие реакции обоснованы и справедливы, отношений они, как правило не улучшат, скорее наоборот. Особым уважением обучающихся и коллег пользуются те, кто умеет держать себя в руках, не дает волю своим чувствам. Однако такой стиль поведения медленно подтачивает воспитателя изнутри - накапливающееся напряжение, не получая своевременной разрядки, рискует однажды выплеснуться в самой неожиданной и неприятной форме, вплоть до инфаркта. Поэтому психологи советуют не слишком усердствовать в обуздании своих чувств. Разумеется, недопустимо превращать отношения в постоянную истерику. Очень важно придерживаться рационального способа выражения своего недовольства – ведь от него зависит, разрядим ли мы эмоциональное напряжение или загоним себя в такую ситуацию, которая заставит нас негодовать еще больше. Немецкий психолог Йенс Корссен предлагает несколько простых правил выяснения конфликтных отношений. Прислушаемся к его советам.

### **Не предпринимайте решительных шагов в состоянии возбуждения.**

Тот, кто по любому поводу выходит из себя, реагирует на все агрессивно, рискует, что ему ответят тем же. Даже если ваши упреки справедливы, не торопитесь их высказать в состоянии аффекта, позвольте себе

небольшую паузу для нормализации чувств (недаром еще древние мыслители советовали: «В гневе сосчитай до десяти»). Только спокойно взвесив все неприятные аспекты ситуации, сформулируйте свое отношение к ним четко и ясно, избегая повышенных тонов и оскорбительных выражений. Не забывайте: нам нередко приходится сожалеть о сказанном (особенно в сердцах) и почти никогда – о не сказанном.

**Никогда не выясняйте отношения в присутствии третьих лиц.**

Нередко мы выражаем свое неудовольствие публично, безотчетно стремясь заручиться эмоциональной поддержкой окружающих. На самом деле бурная вспышка эмоций редко вызывает у людей одобрение, не говоря о том, на кого она направлена. Возможно, человек и готов принять наши упреки, так как понимает их справедливость, но «публичная порка» наверняка уязвит его достоинство и заставит сопротивляться – либо сразу же, либо чуть погодя (возможно – исподтишка). Дабы не усугублять и без того неприятную ситуацию, все претензии следует предъявлять лично, с глазу на глаз.

**Ясно выражайте свои претензии.**

Недвусмысленно укажите ребенку, что именно вызывает ваше недовольство, дабы он не принял ваши чувства за каприз или проявление простого недружелюбия к себе. Ваши оценки должны быть аргументированными. Формулы типа «ты – плохой ученик» по содержанию абсолютно бессмысленны и непродуктивны. Объясните, что вас не устраивает, указывая тем самым и на возможные пути выхода из кризиса.

**Постарайтесь трезво оценить ситуацию.**

Нередко наше раздражение и злость бывают вызваны нереалистичными представлениями и должными ожиданиями. Задумывайтесь в первую очередь, что является источником ваших неприятных чувств? Не позволяйте вашим комплексам (а они в той или иной мере есть у каждого) отравлять ваши отношения с людьми. Трезвый взгляд – в том числе и на самого себя – лучшее средство не поддаться аффекту.

Многие педагоги полагают, что их ведущая роль в ситуации общения с детьми совершенно исключает для них признание своей неправоты. От детей часто требуют раскаяния, сожаления о совершенных поступках, извинений за содеянное. Положа руку на сердце приходится признать, что уж коли мы стремимся к достижению равновесных отношений, то и педагог не может в них представать непогрешимым и неуязвимым. Во многих случаях корректное признание правоты ребенка и даже извинение перед ним оказывается педагогически намного более эффективным, чем упорствовать в своей позиции из нежелания уронить авторитет. Следует ли педагогу в случае необходимости извиниться за свою ошибку или промах? Безусловно, да!

### III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание психологического климата учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива. Его успех определяет успех в обучении и воспитании.

Воспитание – целенаправленный процесс формирования личности с помощью специально организованных педагогических воздействий в соответствии с определенным социально-педагогическим идеалом.

Выделили следующие стили общения:

- общение на основе увлеченностью совместной творческой деятельностью,
- общение на основе дружеского расположения,
- общение – дистанция,
- общение – устрашение,
- общение заигрывание.

Мы выделили следующие этапы педагогического общения:

1. Моделирование педагогом предстоящего общения с классом (прогностический этап).
2. Организацию непосредственного общения в момент начального взаимодействия (коммуникативная атака).
3. Управление общением в ходе педагогического процесса.
4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование ее на предстоящую деятельность.

Педагогическое общение должно быть личностно развивающим, эмоционально-комфортным и решать следующие задачи:

1. взаимообмен информацией между учителем и учащимися;
2. взаимопонимание, умение смотреть на себя глазами партнера по общению;
3. мобилизация резервов участников общения, выявление наиболее сильных и ярких качеств учеников и учителя;
4. взаимодействие и организация совместной деятельности;
5. разумная, педагогически целесообразная самопрезентация личности учителя и учащихся;
6. взаимная удовлетворенность участников общения.

Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной «Я-концепции» личности, на развитие учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения являются важной стороной педагогического общения. Однако само поощрение может быть как эффективным, так и неэффективным

Продуктивно организованный процесс педагогического общения призван обеспечить в педагогической деятельности реальный психологический контакт,

который должен возникнуть между педагогом и детьми, превратить их в субъектов общения, помочь преодолеть разнообразные психологические барьеры, возникающие в процессе взаимодействия, перевести детей из привычной для них позиции ведомых на позицию сотрудничества и превратить их в субъектов педагогического творчества. В этом случае педагогическое общение образует целостную социально-психологическую структуру педагогической деятельности.

#### IV. СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галузо, П.Р. Стиль педагогического общения как объект психологического исследования/ П.Р. Галузо // Психология. – 2002. – №1. – С. 54–63.
2. Детская практическая психология: учебник/ Т.Д. Марциновская; под. ред. Т.Д. Марциновской – М.: Академия, 2001. – 387 с.
3. Кан – Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении./ В.А. Кан – Калик. – М.: Просвещение, 1987. – С. 6 – 154.
4. Коротаева А.А. Исследование индивидуального стиля педагогического общения/ А.А. Коротаева, Т.С. Тамбовцева // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 32–34.
5. Кукушин, В.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. для студентов вузов/ В.С. Кукушин. – Ростов-на-Дону: Март, 2002. – С. 46.
6. Леонтьева, А.А. Педагогическое общение./ А.А. Леонтьева. – М.: Знание, 1979. – С. 10–137.
7. Лобанов А.А. Основы профессионального педагогического общения./ А.А. Лобанов. – М.: Академия, 2002. – С. 33.
8. Ложкина Л.Н. Воздействие на ученика авторитарной системы обучения./ Л. Ложкина // Психология обучения. – 2005. – №1. – С. 3.
9. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников./ А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – С. 30–82.
10. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: учебник/ Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 671 с.
11. Синица И.Е. О такте мастерстве./ И.Е. Синица. – Киев: Радянська школа, 1976. – С. 165 – 167.
12. Щуркова, Н.Е. Вы стали классным руководителем./ Н.Е. Щуркова. – М.: Просвещение, 1986. – С. 67–92.
13. Степанов С.С. Теория и практика педагогического общения/ Педагогический университет «Первое сентября», 2006.