**Педагогическое общение и его функции**

В соответствии с центральным назначением педагогического воздействия общение выполняет три функции.

**Первая функция — "открытие" ребенка** на **общение** — призвана, с одной стороны, создать ему комфортные условия на уроке, в классе, в школе, во время внеклассного мероприятия. В состоянии психологической раскрепощенности дети активнее развиваются, смелее проявляют себя, не боятся показаться смешными или попасть в немилость к учителю. С другой стороны, без реализации этой функции не удается выявить отношение ребенка, и педагог вынужден довольствоваться лишь его поведенческими реакциями, которые, как известно, могут определяться и диктоваться скрытыми мотивами. Например, внешне благополучные взаимоотношения учителя и ученика могут иметь в своей основе заискивание и желание понравиться со стороны последнего, но могут определяться действительным уважением личности и авторитетом педагога. Знание истинного отношения ребенка помогает воспитателю планировать дальнейшую совместную работу с ним по освоению социально-культурных ценностей.

**Вторая функция** — **"соучастие" ребенку** в педагогическом общении — обнаруживается в результате анализа процесса взаимодействия учителя с детьми. В зависимости от возраста ребенок посещает первый, второй, третий... одиннадцатый классы. В соответствии со школьным расписанием он приходит на урок один, два, три раза в неделю. На уроке ученик осваивает тот учебный материал и включается в те формы работы, которые ему предлагает преподаватель. Он как бы "навязывает" ребенку общение, которое время от времени ставит его в затруднительное положение потому, что оно оказывается нехарактерным, несвойственным ему. Реализуя соучастие в адрес ребенка, педагог помогает ему справиться с теми трудностями, которые встречаются на его пути восхождения к культуре человечества.

**Третья функция — "возвышение" ребенка** в педагогическом общении— понимается не как завышенная оценка, а как стимулирование ценностных новообразований. Даже среди необразованных в педагогическом смысле родителей не найти таких, которые бы не пользовались возвышением в общении со своими детьми: вот малыш сделал первый робкий даже не шаг, а шажок в своей жизни, а ему говорят: "Молодец! Ты уже научился ходить!.." Ребенок написал первое слово, им восхищаются: "Как здорово у тебя получилось!.." Девочка в первый раз испекла блины — вся семья в восторге, ей говорят: "Таких вкусных блинов мы в жизни не ели".

Разве можно представить себе педагога, который бы не возвышал на своих уроках детей, и особенно тех, которым этот предмет дается труднее, чем остальным? Теоретически — нет! Практически — да!!! В одиннадцатом классе идет урок по философии жизни. Преподавателю класс незнаком, поэтому он использует визитки, чтобы называть всех по именам. Ученица с болью говорит: "А знаете, меня первый раз на уроке назвали по имени, а не по фамилии!" Спросим себя: как же жилось ей в школе? Что пережила и простила педагогам эта хрупкая девочка?

А задумываемся ли мы, почему первоклассники, такие нарядные, жизнерадостные и веселые первого сентября, уже через месяц не хотят идти в школу? Не потому ли, что не реализуются эти три функции в педагогическом общении с детьми?

**Функция открытия ребенка на общение** практически воплощается с помощью разнообразных операций, многие из которых сугубо индивидуальны, и их простое перечисление оказалось бы задачей, пожалуй, непосильной, поэтому назовем лишь некоторые.

**1. Выбор пластической позы.** Пластический язык человека сравнительно недавно стал изучаться педагогами, но, как показывает практика, именно этот вопрос вызывает наиболее оживленный интерес. Внедрение пластического языка в вузовское обучение учителя началось с экспериментальных курсов по педагогической технике, актерскому и педагогическому мастерству, а также с введения интенсивных курсов обучения иностранному языку.

Поза, которую принимает человек, содержит в себе большое количество информации, не требующей специальной расшифровки, она легко прочитывается даже ребенком. Учеными установлено, что невербальным языком (языком пластики, мимики, жеста) передается от 55 до 80% информации, в то время как вербальными средствами — от 20 до 40%, причем большая часть здесь принадлежит тону, интонации, экспрессии.

Трансляция информации с помощью пластического образа влияет на настроение и самочувствие, поэтому поза учителя на уроке создает для учеников либо комфорт, либо дискомфорт и тем самым способствует или препятствует их "открытию" на общение. Допустим, преподаватель находится в так называемой позе льва (широко расставленными руками опирается на край стола). Как это влияет на детей? Они внутренне "сжимаются", опускают глаза, боясь взгляда учителя, и понятно, что доверительного общения между ними не будет. Более того, характер и стиль общения, избираемый человеком, во многом обусловлен позой, которую он принимает в этот момент: если в качестве эксперимента предложить учителю, находящемуся в "позе льва", сказать несколько комплиментов учащимся, то это задание вызовет у него определенное затруднение, но если ему все же удастся произнести их, в его голосе обязательно проявятся неискренность, сарказм или какие-то другие интонации, снижающие доверие слушателей.

Оптимальный пластический образ учителя на уроке выглядит примерно так:

— открытая поза;

— руки опущены вдоль тела или немного согнуты в локтях;

— ладони время от времени разворачиваются к аудитории;

— пластика плавная, мелодичная;

—преобладание психологических жестов над описательными;

—для привлечения внимания слушателей производится несколько шагов от стола к аудитории, и наоборот, для ослабления внимания — несколько шагов назад.

**2. Подача информации с позиции "Мы".** Реализация этой операции становится возможной при устранении трех барьеров: физического, социального и терминологического.

Физический барьеробщения возникает при нарушении границы личного пространства, размеры которого составляют примерно 60 сантиметров. Каждый человек избирательно регулирует присутствие в этом пространстве других людей и осуществляет это на основе личных симпатий и привязанностей (за исключением тех случаев, когда у него нет выбора или когда этот вопрос заранее решен и закреплен как норма, например, расположение учеников за одной партой, "притертость" пассажиров в транспорте в часы "пик" и т.п.). В противном же случае чрезмерная физическая близость воспринимается как вызов, как посягательство на личные интересы и действует либо раздражающе, либо подавляюще. Барьер физического порядка возникает и тогда, когда над сидящим человеком нависает фигура другого, занимающего более выгодную в физическом плане позицию, или когда один из них самовольно прибегает к тактильному контакту.

Социальный барьеробщения лучше всего удается проиллюстрировать известным во всем мире "тюремным экспериментом". Группа студентов по желанию была разделена на "тюремщиков" и "заключенных". "Тюремщики" приходили на дежурство и поочередно сменяли друг друга, "заключенные" же постоянно находились в камере. Через несколько дней после начала эксперимента "заключенные" предприняли попытку бунта, "тюремщики" его подавили, а зачинщиков развели по отдельным камерам. Затем события стали развиваться следующим образом: "тюремщики", осознав свою силу, власть и ролевые возможности, стали смелее и активнее использовать их при выполнении профессиональных обязанностей, что не замедлило сказаться на психическом состоянии и физическом самочувствии "заключенных". Эксперимент был прекращен, так как его продолжение грозило серьезными последствиями и для тех, и для других. В итоге было выявлено, что социальная роль, которую человек принимает на себя самостоятельно или под воздействием окружающих людей, определяет стиль и характер его взаимодействия с другими субъектами.

Те же закономерности действуют и в школе. Если учитель занимает позицию, выражаемую словами: "Не мешайте мне работать...", — то его социальная роль становится непреодолимым барьером в общении с учениками.

Третий барьер — терминологический*.* Причина его кроется в чрезмерном использовании преподавателем всевозможных специальных научных терминов и слов иностранного происхождения, значения которых подчас непонятны ему самому. Это создает для детей препятствие в общении, так как они спонтанно, сравнивая свою лексику с лексикой учителя, делают выводы о скудости и неразвитости своей речи. В результате этого дети зажимаются, не желая выставлять себя в неприглядном виде.

Устранив эти барьеры, педагог действительно получает возможность выстраивать общение с позиции "Мы": "Мы приступаем к изучению новой темы...", "Нам необходимо еще раз вернуться к вопросу...", "Настало время проверить наши силы..." и т.д. Использование этой операции способствует "открытию" детей на общение.

**3. Установление личного контакта.** Личный контакт может устанавливаться разными способами:

—вербально,

—визуально,

—тактильно.

Вербальныйконтакт осуществляется посредством слов. Это может быть обращение к человеку по имени, безличное обращение ("Пожалуйста...", "Будь любезен..."), просьба и т.п. К этому виду контакта тяготеют так называемые аудиалы, люди с доминирующим развитием слухового восприятия.

Визуальныйконтакт — это контакт глаз: человек взглядом передает свое настроение, свою симпатию и свое требование. Не случайно в начале урока преподаватель просит детей подняться для приветствия. В этот момент их глаза находятся примерно на одном уровне, что способствует визуальному общению.

Тактильныйконтакт производится через прикосновение и является наиболее тонким и даже интимным видом коммуникации. К этому виду связи в большей степени тяготеют дети дошкольного и младшего школьного возраста, а также взрослые люди, называемые кинестетиками. В школе кинестетики выявляются очень рано: со звонком на перемену они стремятся как можно ближе подойти к любимой учительнице, чтобы физически ощутить близость в результате непосредственного прикосновения к ней, дотронуться до ее стола или вещей (опосредованный тактильный контакт).

С профессиональной точки зрения, педагогу необходимо владеть всеми видами установления личного контакта, так как среди детей одного класса обязательно будут и визуалы, и аудиалы, и кинестетики, и с каждым из них он должен суметь выйти на личное общение, чтобы ребенок смог "открыться".

**Функция "соучастие" ребенку** в процессе общения с ним имеет свои частные технологические операции.

**1. Демонстрация расположенности**. Это пластико-мимическое выражение симпатии собеседнику с целью создания для него благоприятной атмосферы и комфортного психологического климата. Только в таких условиях психологической, социальной и этической защищенности люди, и дети в том числе, способны раскрыть свои возможности, проявить творчество и находчивость в новом, нехарактерном для них виде деятельности и добиться достаточно высокого результата.

По собственным эмоциональным затратам человека эта операция необычайно экономична, и даже более того: ее реализация улучшает самочувствие того, кто ее производит. Этот парадоксальный результат обусловлен психологическим эффектом "отзеркаливания": демонстрируя свои чувства искренней радости, благожелательность, расположенность, влияя на улучшение самочувствия окружающих людей, человек в ответ получает ту же реакцию, которая силивает его положительные эмоциональные переживания. В итоге от реализации этой операции выигрывают все. И напротив, когда облик выражает скорбь, угрюмость, окружающим становится не до веселья, их лица приобретают унылые выражения, речь изменяется интонационно.

Представим себе на секунду состояние школьников, взирающих на разъяренного, кричащего учителя. А ведь им находиться в классе под его гнетом сорок пять минут, в течение которых у них не будет возможности "разрядиться", "снять" свое психическое напряжение. Такую возможность они получат лишь на перемене, и то если за ними не будет в это время наблюдать зоркое око дежурного учителя. Шум школьной перемены, так изумляющий родителей, попавших в это время в школу, и такой привычный для педагогов, мог бы стать своеобразным диагностирующим средством качества уроков. Но вот перемена заканчивается, и начинается следующий урок. А если опять все повторится?.. Тогда ребенок выйдет из школы абсолютно больным, и завтра с ним нужно будет работать не педагогу, а психотерапевту.

Демонстрация расположенности исключает такое положение, способствуя творческой активности и детей, и учителя, укрепляя их психическое здоровье.

**2. Проявление интереса.** В непосредственном общении эта операция проявляется в двух умениях — умении слышать и умении задавать вопросы. Как это ни странно, но именно эти два профессионально значимые умения слабо развиты у педагога.

Задавать вопросы — не означает спрашивать материал параграфа или домашнее задание, так как это будут вопросы репродуктивного характера, предполагающие в качестве ответа достаточно конкретное и определенное содержание. Умение задавать вопросы выявляется в процессе свободного, ненормированного, импровизированного общения, когда собеседники, обмениваясь информацией по избранной теме разговора и демонстрируя свой интерес, обращаются друг к другу, надеясь услышать что-то новое по обсуждаемой проблеме. Бывает, что эти вопросы не учитывают ранее высказанных суждений, дублируют их, потому что субъекты общения стремятся только к одному — подчеркнуть свою значимость и компетентность в этом разговоре. Как правило, отношения между ними обостряются, и время от времени звучат реплики типа: "Я же об этом и говорю,..", "А что я тебе сказал только что?.."

Умение задавать вопросы основывается на умении слышать — не слушать или делать вид, что слушаешь, а именно слышать информацию, обнаруживать и осознавать смысл, отношение, подтекст, юмор и т.д. В ходе занятий по педагогической технологии можно даже провести специальное упражнение несколько юмористического характера, направленное на выявление умения слышать: преподаватель рассказывает небольшую историю, которую затем три статиста пересказывают поочередно друг другу. Несмотря на то, что перед началом эксперимента их предупреждают о необходимости быть очень внимательными и не искажать смысл, именно идентичность и точность пересказа вызывает наибольшее практическое затруднение.

Для педагога услышать ребенка — это не только и не столько воспринять информацию, сколько расслышать его боль, вникнуть в его переживания, понять причины его тревоги и отчаяния, а также радости, восторга и восхищения. Задать вопрос — это еще раз уточнить: "Правильно ли я тебя понял?" От этих двух умений зависит своевременность педагогической помощи ребенку как частного проявления соучастия к нему.

3. **Оказание помощи.** Данная операция напрямую реализует функцию, к которой относится. Действительно, принимая участие в судьбе человека, мы помогаем ему, оказывая разнообразные услуги. Мера нашего участия определяется различными факторами, такими, как степень родства, формальность или душевность отношений, продолжительность знакомства, самочувствие и т.д. Окончательно решить, принять или отвергнуть помощь, должен всегда тот человек, которому она предлагается. Исходя из этого, момент обращения и фраза в ее лексическом, содержательном и интонационном аспектах должны быть тщательно продуманы.

Парадигмы, которые можно использовать, чтобы предложить человеку помощь, разнообразны по форме и степени психологического восприятия. Назовем их:

—"Давай помогу...";

—"Позволь мне тебе помочь...";

—"Мне бы так хотелось тебе помочь...";

—"Я был бы счастлив тебе помочь..."

Знание разнообразных парадигм облегчает педагогу выбор конкретного варианта прикосновения к ребенку в соответствии с особенностями ситуации и психическим состоянием детей. Этим же формам обращения следует научить и детей, чтобы их взаимодействие друг с другом осуществлялось на высоком уровне культуры.

Заметим, что владение парадигмами не исчерпывает содержания и смысла самой операции, а лишь облегчает ее реализацию, выстраивая путь и направление воздействия. Операция считается осуществленной только тогда, когда помощь действительно оказана. В противном случае она подменяется советами и рекомендациями, которые тоже должны присутствовать в работе с детьми, но без реальной, ощутимой помощи у школьников будет формироваться демагогическое отношение к людям.

**Функция "возвышения" ребенка** в педагогическом общении так же, как и первые две, раскрывается через последовательное воплощение операций, из которых здесь будут представлены три, имеющие наиболее общий характер.

**1. Принятие ребенка как данности.** Безусловно, большую помощь в реализации этой операции могут оказать разнообразные психологические методики исследования личности, хотя, вероятно, школьному учителю для получения информации об ученике достаточно будет педагогических методик.

Создав в своем воображении реальную "картинку" школьника, педагог, как и врач, устанавливает диагноз, но только не болезни, а уровня развития и воспитанности. "Диагноз" имеет колоссальное значение, так как характеризует данность, с которой педагог вступает в общение. Он же определяет характер и ход взаимодействия с ребенком, как диагноз врача — процесс лечения.

Назначая больному лекарства, медики ориентируются на работу здоровых органов, которые компенсируют функционирование ослабленных, и прилагают все усилия к тому, чтобы не навредить организму. Педагог, реализующий операцию "принятие ребенка как данности", опирается на положительные тенденции в развитии личности и имеющиеся позитивные качества. Стимулирование учителем этих позитивных образований осуществляется через оглашение достоинств ребенка, его успехов на пути продвижения к перспективной цели. Оглашение же негативных качеств ребенка и постоянное напоминание ему о его неудачах равносильно тому, что врач делает ставку в своем лечении только на работу больного органа, забывая обо всем остальном организме.

**2. Просьба о помощи.** В целях создания положительной репутации ученику, повышения его самооценки, чтобы ребенок поверил в себя, свои силы, свои способности, преподаватель обращается к нему за помощью и тем самым действительно "возвышает" его. Непременными условиями здесь выступают три положения: во-первых, помощь, о которой просят ребенка, должна быть посильной для него; во-вторых, эта помощь должна реально осуществляться; в-третьих, форма обращения должна быть этически выдержанной. Для этого могут быть использованы следующие фразы: "Помоги..."; "Помоги, пожалуйста..."; "Не мог бы ты мне помочь..."; "Я был бы счастлив, если бы у меня тоже было..."

После того, как помощь оказана, следует выразить благодарность школьнику за участие, которое он принял в судьбе другого человека, за то облегчение, которое он доставил своими усилиями.

**3. Поддержание оптимистического рубежа.** Французы шутят, что оптимизм — это отсутствие информации. Возможно, какая-то доля истины в этом присутствует, но для сторонника осознанного продвижения человека вперед по жизни данный афоризм воспринимается только как шутка.

Оптимизм — это радость жизни, это надежда и вера в будущее, вера не бездоказательная, а основанная на логике, факте, осознании закономерностей развития.

Без такого оптимизма человек обрекает себя на постоянные мучительные скитания от одной случайности к другой, от одного происшествия к другому. Отсутствие оптимизма — это не только унылое существование. Это положение, при котором человек не имеет, не видит, не осознает цели и перспектив своей жизни, своего развития. Понимание противоречия между тем, что он представляет собой в данный момент, и перспективным достижением исключает из его жизни пессимизм, заставляет действовать в соответствии снамеченными устремлениями, а значит, и развивает.

То же относится к школе, к взаимодействию учителя с ребенком. Школа, лишенная оптимизма, деградирует и умирает. Преподаватель, не видящий перспективы своих отношений с детьми, не верящий в их способности, не сможет научить их даже таблице умножения, так как пессимизм, рождающийся при этом, встает непреодолимой преградой на пути всякой деятельности ("Зачем, вообще говоря, что-то делать, если мы еще такие маленькие?") и развития.

Поддержание оптимистического рубежа как технологическая операция "возвышает" ребенка над его проблемами, и оттуда, сверху, они становятся такими крохотными, что он сам начинает верить в себя и преодолевать сложности.

**Список литературы:**

1. Зимбардо Ф. Застенчивость. М., – 1991г.
2. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М., – 2001г.
3. Щуркова Н.Е. Диагностика воспитанности: Педагогические методики. М., – 1992г.