**Тема №6: Психология педагогического общения**

1 Педагогическое общение, его направленность

2 Структура педагогического общения

3 Функции педагогического общения

4 «Барьеры» (затруднения) в педагогическом общении

**1 Педагогическое общение, его направленность**

Педагогическое общение есть частный вид общения людей. Ему присущи как общие черты этой формы взаимодействия, так и специфические для образовательного процесса.

По И.А. Зимней, **педагогическое общение** есть форма учебного взаимодей­ствия, сотрудничества учителя и учеников. Это ‒ аксиально-ретиальное, личностно и социально ориентированное взаимодейст­вие. Педагогическое общение одновременно реализует коммуни­кативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, сим­волических и кинетических средств.

Функционально ‒ это контактное (дистантное), информаци­онное, побудительное, координационное взаимодействие, устанав­ливающее отношения всех субъектов образовательного процесса. Оно характеризуется полиобъектной направленностью, поли­информативностью, высокой степенью репрезентативности. Об­разующийся в нем специфический синтез всех его основных ха­рактеристик выражается в новом качественном содержании вза­имодействия субъектов образовательного процесса, определяемо­го особенностями той системы отношений или «педагогической системы», в которой они находятся.

Как отмечает Н.В. Кузьмина, педагогическая система ‒ по­нятие общественно-историческое и каждый исторический тип пе­дагогической системы направлен на достижение определенных государственных, педагогических и исторических целей. Эта система осуществляет организуемое педагогическим коллекти­вом (как своим важнейшим элементом) обучение и воспитание личности обучающегося в процессе целенаправленного, система­тического и длительного воздействия на него. Педагогическая си­стема имеет свои цели, задачи, содержание, структуру и, что осо­бенно важно для дальнейшего анализа общения, разные едини­цы: структурные, функциональные, содержательные. В этом широком контексте педагогическое общение опреде­ляется как «...такое общение учителя (и шире ‒ педагогичес­кого коллектива) со школьниками в процессе обучения, кото­рое создает наилучшие условия для развития мотивации уча­щихся и творческого характера учебной деятельности, для пра­вильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частнос­ти, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процесса­ми в детском коллективе и позволяет максимально использо­вать в учебном процессе личностные особенности учителя». Педагогическое общение как фор­ма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.

***Направленность педагогического общения***

Специфика педагогического общения, прежде всего, проявля­ется в его полиобъектной направленности. Оно направлено не толь­ко на само взаимодействие обучающихся в целях их личностно­го развития, но и, что является основным для самой педагоги­ческой системы, на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется по меньшей мере трой­ной направленностью: на само учебное взаимодействие, на обу­чающихся (их актуальное состояние, перспективные линии раз­вития) и на предмет освоения (усвоения).

В то же время педагогическое общение определяется и трой­ной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Учитель (преподаватель), работая с одним обуча­ющимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в классе, и на­оборот, работая с классом, т.е. фронтально, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобра­зие педагогического общения, выявляясь всей совокупностью на­званных характеристик, выражается в органическом сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентирован­ного и предметно ориентированного общения. При этом педаго­гическое общение, включающее все перечисленные элементы, не является аддитивным образованием ‒ оно имеет принципиаль­но новое качество (Л.А. Хараева).

**2 Структура педагогического общения**

**Основные компоненты педагогического общения (по М.М. Кашапову)**: когнитивный, регулятивный, аффективный и духовный.

***Когнитивный компонент***: знание общих закономерностей общения; структуры общения, особенностей реализации коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения; методик исследования общения и межличностных отношений; основных психолого-педагогических требований, предъявляемых к организации педагогического и в целом межличностного общения. Информационная власть, которой обладает учитель по мере познания предмета общения, позволяет ему «осуществить успокоение» силой логики, т.е. всесторонне продумать поиск выхода из сложившейся трудной ситуации, обеспечить снижение ее остроты и напряжения.

***Регулятивный компонент***: умение передавать информацию, используя весь арсенал коммуникативных средств, методов и приемов; организовывать взаимоотношения с детьми и взаимоотношения детей в процессе совместной деятельности; понимать актуальное эмоционально-психологическое состояние, адекватно воспринимать и объективно оценивать личностные качества и поведение другого человека; корректно и педагогически целесообразно воздействовать на партнеров по общению; управлять собственным психическим состоянием, поведением и развитием.

***Аффективный компонент***: эмоциональное состояние, характеризующее отношение, переживание, которое возникает между партнерами по общению.

***Духовный компонент***: сплав интеллектуальных способностей и духовного состояния. Духовные способности ‒ это способности понять, оценить и изобразить других людей в своем творчестве, это интегральное проявление интеллекта и духовности личности. Невозможно понять духовные способности, не обращаясь к понятию духовного состояния (В.Д.Шадриков). Духовно богатый учитель в своем общении стремится понимать, принимать и вмещать в себя других людей с их духовным содержанием. Духовные способности присутствуют в каждой психической функции. Каждая психическая функция интеллектуальна и моральна. В той мере, в какой в конкретной психической функции будет проявляться мораль, она будет духовна. И в какой мере она будет духовна, в той мере она будет суперинтеллектуальна. В этом случае учитель видит, запоминает, вспоминает, принимает решения, воспринимает, мыслит и переживает через призму духовности. Такое видение позволяет проникнуть в сущность педагогического явления.

***Уровневая структура общения (по*** ***Я. Яноушеку)***

*На первом уровне* этой схемы коммуникация представляет собой прежде всего передачу и при­нятие информации, ее кодирование и декодирование, осуществляющие выравнивание различий, имеющихся в исходной информ­ированности вступивших в контакт индивидов. Однако уже на этом уровне коммуникация не сводится только к передаче и при­нятию информации, в скрытом виде она включает и взаимное от­ношение участников. Так, со стороны говорящего имеет место ан­тиципация (предвосхищение) того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь ре­ципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т.п. Непосред­ственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет.

Коммуникация приобретает явно взаимный характер *на втором уровне,* где она представляет собой взаимную переда­чу и принятие значений участниками. На этом уровне коммуни­кация непосредственно связана с их совместной деятельностью по решению общей задачи, которая ведет к некоторой дифференциации функций не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Последняя в этом случае может принимать ха­рактер информирования, спрашивания, обучения, инструкта­жа, приказывания и т.д., обеспечивая слаженность совместной работы. Обмен знаниями, соображениями, решениями, на кото­рый данная коммуникация направлена, подчинен здесь совме­стному решению задачи ‒ получению нужных сведений, усво­ению учебного материала, открытию новых знаний, передаче при­каза и т.д.

*На третьем уровне* на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно: стремление по­нять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, даже когда с ним не соглашаются и т.д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки до­стигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стрем­ление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, за­ключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдель­ные участники вступают в коммуникацию. Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных от­ношений.

**3 Функции педагогического общения**

Согласно И.А. Зимней, обучающая функция включает в себя вос­питывающую функцию, поскольку образовательный процесс имеет воспитывающий и развивающий ха­рактер. Обучающая функция общения, по А.А. Брудному, может быть соотнесена в общем плане с трансляционной. Обучающая функция ‒ как проявление трансляционной, которая присуща всем формах научения человека (в игре, в повседневном быто­вом взаимодействии с другими людьми), реализуется в специаль­но организованном процессе любого уровня образовательной си­стемы ‒ дошкольном, школьном, вузовском. Хотя обучающая функция педагогического общения является ведущей, она не са­модовлеющая: это органичная часть многостороннего взаимодей­ствия учителя ‒ учеников, учеников между собой. Как подчер­кивает А.А. Брудный, «...общение учителя с учениками инструментально, ибо имеет целью координацию совместных дей­ствий в учебном процессе. Естественно, что при этом обще­ние выполняет трансляционную функцию. Но не менее есте­ственно, что для настоящего педагога общение с учащимися ‒ всегда самовыражение».

В то же время педагогическое общение отражает и специфи­ку характера взаимодействия людей, описываемого схемой «Че­ловек‒Человек», по Е.А. Климову. Эта схема оп­ределяет любое профессиональное взаимодействие учителя и уче­ников, работников бытового обслуживания и клиентов, врача и па­циентов, психотерапевта и клиентов и т.д. Педагогическое обще­ние имеет сходные со всеми видами названных выше взаимодей­ствий черты, однако ближе всего оно к общению психотерапевта и клиента.

Не менее существенна и отмеченная К. Роджерсом функция об­легчения, фасилитации общения, являющаяся также общей для этих видов взаимодействия. К. Роджерс называет учителя фасилитатором об­щения. Это означает, что учитель помогает ученику выразить се­бя, выразить то положительное, что в нем есть. Заинтересован­ность педагога в успехе ученика, благожелательная, поддержи­вающая контакт атмосфера общения облегчает педагогическое вза­имодействие, способствует самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию.

Общие функции педагогического общения (по М.М. Кашапову) делятся на: познавательную, обозначающую объяснение окружающего мира, интонирование социально и личностно значимых сторон в познаваемых явлениях; эмотивную, представляющую собой отношение говорящего к сообщаемому и собеседнику; воспитывающую, целенаправленно формирующую социально-полезные качества личности учащегося; фасилитативную, направленную на облегчение ученику процесса выражения себя, проявления того, что в нем есть положительного; регулятивную, побуждающую адресата к действию, координации деятельности путем общения; функции самоактуализации, производящей процесс актуализации своих возможностей.

Педагогическое общение ‒ это по своим функциям контактный и дистантный, информационный, побудительный, координационный, устанавливающий отношения взаимодействия всех субъектов образовательный процесс. Заинтересованность в успехе ученика, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера помогает, облегчает общение, способствует самоактуализации и дальнейшему развитию ученика.

В целом же функции педагогического общения обусловлены целями профессиональной деятельности учителя и видами общения, которое бывает поверхностным (по типу приказов, различного рода предписаний, поучений и т.п.) или глубинным (затрагивает личностно-смысловые образования; взаимное проникновение партнеров в мир чувств и переживаний друг друга; готовность встать на точку зрения другой стороны). Есть немало ситуаций, когда оптимальным, например, оказывается общение стандартизированное, поверхностное и манипулятивное. Общение бывает ролевое (деловое) и межличностное (свободное). Разнообразные виды профессионального педагогического общения (общение учителя с учащимися, с другими учителями, с директором школы, с методистом) различаются и по задачам, которые ставит учитель, и по тем способам, с помощью которых он их решает. Владение учителем разными видами общения обеспечивает ему оптимальность профессионального поведения.

**4 «Барьеры» (затруднения) в педагогическом общении**

**Затруднение в общении** (в деятельности) ‒ это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогно­зируемого (планируемого) общения вследствие неприятия парт­нера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д. Затруднения выяв­ляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого обще­ния, невозможности их продолжения (А.К. Маркова). В педагоги­ческой деятельности оно может рассматриваться и как фактор активации интеллектуальной деятельности человека, стимули­рование нахождения новых средств и способов выхода из создав­шейся «затрудняющей» ситуации. Соответственно выделяют по­зитивную и негативную функции затруднения (трудности) в про­цессе педагогического общения.

***Функции затруднения***

Позитивная функция затруднения (по А.К. Марковой) име­ет два значения: а) индикаторное (привлечение внимания учи­теля; например, внимательному учителю на его трудности ука­жут ошибки его учеников); б) стимулирующее, мобилизую­щее (активизация деятельности учителя при анализе и пре­одолении затруднений, приобретение опыта). По­казательна в этом плане двойственность позиции учителей отно­сительно ошибки как следствия неадекватного решения сложной педагогической или коммуникативной задачи. Одни считают недопустимыми ошибки в этой деятельности, другие рассматри­вают их как необходимый и неизбежный элемент.

В то же время А.К. Маркова фиксирует и негативную функ­цию затруднения, также имеющую два значения: а) сдержива­ющее (в случае отсутствия условий для преодоления затруд­нений или наличия неудовлетворенности собой, например зани­женной самооценки) и б) деструктивное, разрушительное (за­труднения приводят к остановке, распаду деятельности, же­ланию уйти из школы или из профессии).

Обычно в деятельности, в общении человек фиксирует только то, что препятствует дальнейшему нормальному осуществлению этих процессов, тогда как для учителя важно знать и сложности, кото­рые он преодолевает, не всегда осознавая их как затруднения. Слож­ности, препятствия в совместной деятельности, общении, осозна­ваемые его субъектами как затруднения, барьеры, проявляются, как свидетельствуют результаты исследований (Е.В. Цуканова), в по­ведении, «неадекватном» ситуации общения и характеру деятель­ности, в особенностях установления и поддержания контакта, уровне психологического комфорта общающихся людей, их эмо­циональном самочувствии. Затруднения могут проявляться в од­ном из этих планов, но чаще в нескольких из них одновременно.

Можно выделить сле­дующие основные области затруднений человека в общении: эт­но-социокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностная, область меж­личностных отношений. Они вза­имодействуют между собой в единой целостной системе «чело­век», но в целях теоретического анализа действие каждой из них может быть рассмотрено отдельно.

***Этно-социокультурная область затруднений***

Затруднения этой области связаны с особенностями этниче­ского сознания, ценностями, стереотипами, установками со­знания человека, проявляемыми в общении в конкретных ус­ловиях его социального и культурного развития. Как правило, затруднения общения, вызываемые этно-социокультурными особенностями его субъектов, принимаются людьми как сами со­бой разумеющиеся. В то же время очевидно, что каждый субъ­ект деятельности, партнер общения как носитель определенно­го менталитета, взаимодействует с дру­гими людьми в соответствии с нормами, традициями, образом мира и мироощущением, присущими народу, представителем ко­торого он является.

Эта область затруднений выявляется чаще всего в недостаточно полном понимании самой интенции общения, его тональности, стиля. Особенности этно-социокультурной области вызывают также целый ряд затруднений в соблюдении этикета об­щения. Например, в нашей культуре ученик, отвечая, как правило, смотрит на учителя, тогда как у целого ряда тюркских народов, например якутов, смотреть прямо в глаза старшему, Учителю, не принято ‒ это вызов. Такое поведение может пре­рвать, а не только затруднить общение. Большую роль в этой этно-социокультурной обусловленности общения играют невер­бальные средства ‒ мимика, жесты, позы, правильное «прочте­ние» которых ‒ залог адекватного взаимопонимания и взаимодействия общающихся.

Трудности общения, соотносимые с этно-социокультурной областью, преодолимы, если их специфика отрефлексирована (осознана и принята) педагогом, если он может контролировать свое общение, регламентируя его рамками тех конвенциональных отношений, которые предполагаются конкретной образователь­ной системой, конкретным образовательным учреждением.

***Статусно-позиционно-ролевая область затруднений***

Эта область затруднений в общении обусловлена целым ря­дом глубинных причин: семейным воспитанием, позицией в общ­ности, атрибутами роли, статусом учреждения, образователь­ной системы, региона, города и т.д. Такие затруднения в обще­нии чаще всего возникают в условиях асимметрии статусов, по­зиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенци­ональных ролей. Например, в школе право учителя спрашивать по конвенциональным отношениям предполагает обязанность ученика отвечать. Если же ученик задает вопрос, на который учи­тель затрудняется ответить, то, пользуясь своим правом спрашивать, учитель может переадресовать вопрос, отложить ответ; т.е. изменить ход общения. Единство статуса учителя как репре­зентанта школы, образования, его позиции ‒ передачи, транс­ляции общественного опыта и его роли ‒ развивающего, воспи­тывающего и обучающего субъекта выражается в авторитете учителя. Авторитет объединяет в себе как минимум две состав­ляющие: авторитет личности и авторитет роли.

Авторитет учите­ля как носителя ценностей нового, неизведанного, необходимо­го для дальнейшей жизни, ценности учения является общеприз­нанным. Однако он часто приобретает черты непререкаемости, абсолютности, что исключает у ученика даже попытку выска­зать, а тем более отстоять свое мнение. В то же время роль пе­дагога предполагает такие личностные качества, как компе­тентность, объективность, такт и желание помочь. Авторитет может вызывать затруднения общения у ученика, но в силу стеснения, дискомфорта, собственного незна­ния, трепета перед знанием Учителя. Если же формаль­ная роль педагога не наполняется ценностным содержанием и личностно он не авторитетен, то общение затруднено, оно ста­новится фатическим или сугубо конвенциональным. Возника­ет ситуация неприятия учителя как партнера общения, что яв­ляется предпосылкой дополнения конвенциональных ролей не­гативными межличностными отношениями. И здесь вступает в силу действие правила: если конвенциональные отношения сопро­вождаются позитивными межличностными, то эффективность деятельности повышается, если межличностные отношения на­пряжены до антагонизма, неприятия друг друга, то это деструктурирует ролевой репертуар конвенциональных отношений и не­гативно влияет на деятельность, в данном случае и учебную, и пе­дагогическую.

***Возрастная область затруднений***

Возрастные особенности партнеров общения также могут вы­звать затруднения. Затруднения в обще­нии с взрослым, с педагогом чаще всего возникают в связи с тем, что учащийся, особенно подросток, считает, что его вну­тренний мир непонятен взрослым, которые продолжают обращать­ся к нему все еще как к ребенку. Затруднения общения могут возникнуть, когда педагог не знает мира музыки, живопи­си, танца, кинематографа, языка и ценностей молодежной суб­культуры. В этом случае он не имеет общего предмета общения с учениками. Преодоление труднос­тей общения, связанных с возрастными особенностями педаго­га, заключается в его постоянном личностном и профессиональ­ном саморазвитии, его включении в жизнь общества, интересе к миру молодежи.

Затруднения могут возникнуть и тогда, когда, наоборот, пре­подаватель моложе своих студентов или слушателей. Стремле­ния педагога в этой ситуации казаться старше выражается в под­черкнуто деловой манере общения, неадекватной строгости ин­тонации, произвольности отбора стилистически формальных языковых средств, что нарушает естественность ситуации обще­ния, затрудняя его комфортность.

***Область индивидуально-психологических затруднений***

Индивидуально-психологические особенности партнеров об­щения (как учителя (преподавателя), так и учеников (студентов) чаще всего служат причиной коммуникативных затруднений. Это объясняется, во-первых, тем, что эти затруднения есть резуль­тат взаимосвязи и взаимодействия как минимум трех сил: ин­дивидуально-психологических особенностей учителя (преподава­теля), ученика (студента) и их принятия друг другом. Как отме­чает Е.А. Климов, совпадение индивидуальных стилей деятель­ности, отражающих индивидуально-психологические особенно­сти людей, есть одно из основных условий их незатрудненного общения. Во-вторых, это затруднение в педагогическом общении можно объяснить сознательным отсутствием регулирования, сдерживания педагогом негативно влияющих на общение своих индивидуально-психологических особенностей, таких, напри­мер, как раздражительность, излишняя эмоциональность, критичность, скептицизм и др. Ситуация усугубляется тем, что она может быть выражением позиции учителя, согласно которой он должен быть «естественным» в своих индивидуальных, в част­ности эмоциональных, проявлениях.

Среди индивидуально-психологических особенностей партне­ров, оказывающих наибольшее влияние на общение (и вызыва­ющих затруднения в случае отсутствия или несоответствия этих особенностей общения) отмечаются: коммуникативность (общи­тельность), контактность, эмоциональная устойчивость, импуль­сивность (реактивность), экстра-, интровертированность, локус контроля (экстер-интернальность), внутри- и внешнеобвинительность реакции, особенности когнитивного стиля, недостаточ­ность социальной перцепции и др.

Среди студентов педагогического ву­за и начинающих учителей, наоборот, достаточно много интро­вертов (Л.А. Хараева). Но это не значит, что их педагогическая деятельность будет неуспешной или они должны измениться. Ус­пешно работающие несколько лет учителя в большинстве своем ‒ амбиверты, что свидетельствует о влиянии самой деятельности на изменение индивидуальных особенностей. В то же время ис­следования показали, что и экстравертированность ‒ позитив­ная характеристика общения ‒ может привести к десинхронизации общения (Е.В. Цуканова).

К индивидуально-психологическим факторам, вызывающим определенные затруднения в общении, как у говорящего, так и у слушающего относится когнитивный стиль деятельности. Это целая система особенностей познавательной, прежде всего аналитико-синтетической (С.Л. Рубинштейн) деятельности, особенно­сти организации семантической памяти, структуры тезауруса, стра­тегии выбора средств и способов действий и принятия решений. Когнитивный стиль, как и всякий другой индивидуальный стиль, есть устойчиво проявляемая в меняющихся ситуациях, и в част­ности в коммуникативных ситуациях, особенность познаватель­ной деятельности. Отмечается, что одной из основных характе­ристик когнитивного стиля является степень дифференцирован­ности когнитивных структур, картины и образа мира (Г.А. Беру­лава). Выделены два полярных когнитивных стиля ‒ с низкой и высокой дифференциацией. Многие исследования свидетельству­ют о том, что субъекты с низкой психологической дифференци­ацией предпочитают межличностную и групповую деятельность индивидуальной, они более успешны в общении (Н.П. Иванов). В то же время показано, что люди с высокой дифференциацией когнитивных структур лучше понимают другого человека.

Достаточно большие затруднения вызывает низкий уровень эмоциональной регуляции (или его отсутствие в общении), про­являющийся в неконтролируемой реакции партнеров общения вдруг на друга, на текст, на всю коммуникативную ситуацию. Стрес­сором может быть деятельность, партнер или сам говорящий (Н.В. Витт). В зависимости от этого меняется общая тональность общения, интонационная, лексико-грамматическая ха­рактеристика текста, невербальные средства. Соответственно можно сказать, что индивидуально-психологические особеннос­ти, включающие интеллектуальные, аффективные (эмоциональ­ные), волевые, поведенческие, личностные проявления, могут, как облегчать, так и затруднять общение. Все, что вызывает затруд­нение в педагогическом общении, должно быть предметом осо­знания и коррекции как профессионально необходимое условие соответствия человека этой деятельности.

Педагог должен знать свои индивиду­ально-психологические особенности, особенности учеников и учи­тывать их для предотвращения затруднений в общении.

***Педагогическая деятельность как область затруднений***

Затруднения в общении, связанные с самой педагогической деятельностью педагога и учебной деятельностью обучающего­ся, связаны с содержанием и характером этих деятельностей. В пе­дагогической деятельности затруднения могут быть вызваны как самим предметным содержанием, т.е. уровнем и характером владения педагогом теми знаниями, организация усвоения ко­торых является основой его деятельности, так и профессиональ­но-педагогическими умениями, дидактической компетентнос­тью, т.е. средствами и способами педагогического воздействия на обучающихся. Соответственно основные направления педагоги­ческих затруднений связаны с самим развитием, содержанием и формами образовательного процесса, а также с особенностями учителя (преподавателя) как субъекта деятельности обучения и вос­питания и с процессом общения.

Педагогические затруднения первого направления заключе­ны в самой деятельности. Согласно А.К. Марковой, это ‒ труд­ности постановки и решения педагогических задач, выражающи­еся в недостаточно полном и точном планировании результата их действия, неучете прошлых ошибочных действий, недостаточной гибкости изменения и перестраивания задач по ходу урока, су­жения их содержания за счет исключения воспитывающей и раз­вивающей функции. Это приводит к формализации урока, сни­жению интереса учащихся. Трудности педагогического воздей­ствия на личность обучающегося заключаются в «неумении видеть ученика как целостную личность, находящуюся в процессе становления и развития». В результате обу­чающийся личностно не включается в общение, что вызывает чув­ство неудовлетворенности, дискомфорта обеих сторон. В то же время А.К. Маркова подчеркивает, что трудности обучающей де­ятельности учителя определяются и объективными сложностя­ми сочетания продуктивных, творческих и репродуктивных форм работы в учебном процессе, неумением, а иногда и неже­ланием учителя преодолеть эти сложности.

В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова отмечали, что затруднения в обу­чающей деятельности могут быть вызваны, во-первых, тем, что один используемый способ никак не связан с другими; во-вторых, учитель использует несколько способов, не связанных между со­бой; в-третьих, применяемый метод обучения не соответствует возможностям обучающихся; в-четвертых, он не соответствует ин­дивидуально-психологическим особенностям учителя (напри­мер, если активный, импульсивный, контактный учитель-экстра­верт использует метод алгоритмизированного, пошагового кон­троля или если глубинный интроверт проводит деловую игру в фор­ме блиц-решения).

Трудности воспитательного воздействия заключаются в преодолении сложности сочетания: роли учителя и партнера общения; ненавязчивости, недирективности советов и умения «быть нужным» советчиком.

Педагогические затруднения этого направления связаны с неумением учителя (преподавателя) корректировать собствен­ные действия в соответствии с собственными субъективными осо­бенностями. Эти затруднения вызваны недостатком самоконтро­ля, самокоррекции (А.К. Маркова) как проявлением недостаточ­ной личностной, предметно-профессиональной и деятельностной саморегуляции. Это выражается, в частности, в том, что у учи­теля «недостаточная рефлексия и низкая критичность по от­ношению к себе, когда учитель не видит в самом себе причин, мешающих ему понять ученика и влиять на него, не умеет свя­зать пробелы в обучении и воспитании учащихся с недостат­ками своей собственной работы».

Затруднения третьего направления связаны с коммуника­тивным взаимодействием, с общением учителя (преподавателя) и класса (аудитории). Затруднения в педагогическом общении (осо­бенно у начинающих учителей) были названы В.А. Кан-Каликом некими психологическими барьерами, которые, препятствуя нормальному общению, влияют на всю педагогическую и учебную деятельность всех его субъектов. Психологические барьеры не всегда осознаются самим учителем, соответственно он не чув­ствует необходимости в анализе коммуникативной ситуации и коррекции причины, вызывающей затруднения общения с классом.

И.А. Зимняя объединила выделенные В.А. Кан-Каликом во­семь наиболее типичных барьеров педагогического общения в три группы:

* боязнь класса и педагогической ошибки;
* установка, формируемая в результате прошлого негатив­ного опыта работы вообще и работы с данным классом в частно­сти; несовпадение собственных установок учителя на работу в классе и установок обучающихся;
* неадекватность собственной деятельности в складывающей­ся на уроке коммуникативной ситуации. Это может происходить в силу механического копирования стиля (манеры) обще­ния референтного для учителя человека, ограниче­ния общения только информационной стороной.

Барьеры первой группы преодолеваются опытом работы учи­теля, повышением его профессионализма. Барьеры второй груп­пы, вызванные явлением социальной апперцепции как обуслов­ленности восприятия, понимания социальной среды прошлым опытом, требуют их объективации, т.е. осознания объекта за­труднения и целенаправленной, произвольной коррекции. Приме­ром такой социальной апперцепции может быть неадекватное оценивание ответа обучающегося экзаменатором, предварительно просмотревшим зачетную книжку или находящимся под влияни­ем негативного мнения преподавателя группы о работе студента в течение семестра. Барьеры третьей группы связаны с неправиль­ным пониманием (знанием) функционального содержания педа­гогического общения, деятельности (в силу чего остается только одна информирующая функция вне развивающей и воспитываю­щей, предполагающих развитую социальную перцепцию, эмпатию, понимание другого, фасилитацию (облегчение) общения и т.д.), а так­же с некритическим следованием образцу, не совместимому с кон­кретным индивидуально-психологическим складом учителя.

***Межличностные отношения как область затруднений***

Межличностные отношения в значительной мере влияют на характер совместной учебной деятельности обучающихся и педагогической деятельности учителя (преподавателя) (А.К. Map­кова, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.). Ле­жащие в основе этих отношений симпатия (антипатия), приня­тие (неприятие), совпадение ценностных ориентации или их расхождение, соответствие или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности (общения) и многое дру­гое могут облегчить либо существенно затруднить взаимодейст­вие людей, вплоть до его прекращения. Известно, что межлич­ностные отношения, совпадающие с основным репертуаром ро­лей конвенциональных отношений, усиливают эффективность де­ятельности, тогда как их внутреннее расхождение ведет к ее на­рушению.

Важной межличностной особенностью партнеров, вызывающей затруднения в общении, является доминирование того или дру­гого личностного состояния у каждого из них. Согласно Э. Бер­ну, в структуре сознания личности каждого человека сосу­ществуют три состояния: «Родитель», «Взрослый», «Дитя». «Родитель» может выявляться двояко: ли­бо в контролирующе-авторитарной функции, либо в помогающе­попечительской. Э. Берн приводит вербальные и невербальные ха­рактеристики каждого из трех состояний и примеры взаимодей­ствия людей, находящихся в одном и том же либо в разных со­стояниях. Для педагогической деятельности в силу ее обучающе­воспитывающего характера состояние «Родитель» является доста­точно созвучным. Ролевое предписание педагога и характеристика «Родителя» во многом совпадают. Они включают оценку, разре­шение, объяснение, порицание. Это те действия, которые явля­ются общими для педагога и родителя. Однако они приемлемы в педагогическом процессе только в отношениях педагог («Роди­тель») ‒ ученик («Дитя»). Если же в роли ученика выступает «Взрос­лый», характеристикой которого является понимание, логичность, рассудительность, контактность, самостоятельность при­нятия решения, то в общении возникает обоюдное затруднение. Естественно, что оптимальным вариантом для педагогического про­цесса является отношение «Взрослый-Взрослый».

Затрудненность общения, обусловленная фактором межличностных отношений, обнаруживается в форме изменения стилей делового общения, симуляции несогласия, преднамеренной дезинформации партнера, ухода от делового общения и т.д. Среди многих факторов, затрудняющих общение (характер межличностных отношений, индивидуально-психологические особенности, включенность в деятельность, особен­ности ситуации взаимодействия) именно межличностные отно­шения статистически значимо занимают первое место.

***Взаимооценка затруднения***

Затруднения общения, возникающие в отношениях «учи­тель-ученик» и «ученик-ученик» оцениваются самими уча­стниками общения и другими людьми по-разному (Е.В. Цукано­ва). Так, оценка затруднений общения учителем и учениками не совпадает (по номенклатуре и ранговому месту). Если учителя счи­тают, что наибольшие затруднения в схеме «учитель-ученик» вызывают индивидуальные особенности партнеров общения, то ученики на первое место среди причин затруднения в таком общении ставят особенности участия в деятельности. Основные затруднения связаны с межличностными отношениями, затем с индиви­дуально-психологическими особенностями общающихся и толь­ко после этого с характером их участия в деятельности.

Более 90% оценок учеников и учителей по поводу их контакт­ности не совпадают. Ученики оценивают педагогов как трудно­контактных в три раза чаще (чем педагоги учеников), считая их жесткими, «барьерными» (З.А. Нолиу, Л.Б. Филонов).

Л.А. Поварницыной были выделены шесть групп трудностей общения студентов. В первую вошли трудности, связанные с не­умением студентов вести себя, незнанием того, что и как сказать. Трудности второй группы вызваны непониманием партнера об­щения, т.е. недостаточной сформированностью собственно пер­цептивной стороны общения. Третья группа состоит из трудно­стей, вызванных тем, что говорящего не понимает и не принимает партнер общения. Трудности общения в четвёртой группы обусловлены чувством смущения, неловкости, неуверенности, ис­пытываемым говорящим. Трудности пятой группы связаны с пе­реживанием неудовольствия, даже раздражения по отношению к партнеру. Шестая группа включает трудности, вызванные об­щей неудовлетворенностью человека общением. В общении со взрос­лыми студенты реже испытывают трудности непонимания парт­нера общения (14,2%) и очень часто (29,6%) ‒ трудности, свя­занные с неумением вести себя, незнанием предмета общения. В общении студентов со сверстниками легче преодолеваются трудности второй и третьей групп. По мере пе­рехода от первого курса к третьему затруднения в общении с ро­дителями, родственниками сохраняются, тогда как в общении с не­известными людьми наблюдается резкое снижение затрудне­ний.

Анализ основных областей затруднений в общении, в деятель­ности показывает, что они изменяют саму ситуацию общения. Противоположные цели, интересы, позиции, средства, способы деятельности, сталкиваясь, создают конфликт, изучаемый не толь­ко специальными разделами психологии, но целой наукой кон­фликтологией, к которой и отсылаем заинтересованного читате­ля. Здесь же необходимо отметить, что при групповом взаимо­действии конфликт как столкновение противоположных реше­ний, стратегий, средств и способов, создавая проблемную ситу­ацию, повышает интеллектуальную активность совокупного (группового) субъекта. Важно только, чтобы такой конфликт не перешел на уровень оценки самих субъектов и не стал негатив­но межличностным в узком смысле слова.

Затруднения одного участника общения влияют не только на сам этот процесс, на деятельность того, кто испытывает эти за­труднения, на ситуацию, но и на других партнеров общения, в частности по каналам обратной связи, и на находящегося в этой ситуации педагога. Педагог либо преодолевает трудности, про­должает общение и деятельность либо, испытывая чувство дис­комфорта, создает новую коммуникативную ситуацию и новые формы деятельности, испытывая неловкость за недостаточность подготовки, организации, учета особенностей коммуникатив­ной ситуации, либо занимает внешнеобвинительную позицию, из­меняя в ряде случаев адекватность оценки окружающей дейст­вительности. Было показано (А.А. Реан), что есть положитель­ная значимая связь между количеством случаев затруднений у пе­дагога и его оценкой ответственности и интереса учеников в от­ношении «чем больше ‒ тем меньше» (меньше ответственнос­ти и интереса). А.А. Реан рассматривает этот факт как психологическую защиту, проявляющуюся в том, «что обилие субъективных трудностей в собственной педагогической дея­тельности объясняется различными объективными (внешни­ми по отношению к себе) негативами в личности учащихся («труд­ный контингент», «безответственные личности», «случайные для профессии люди» и т.п.)». Естественно, что та­кая неадекватность оценки обучающихся, в свою очередь, вызы­вает у них затруднения в общении, установлении контакта с пе­дагогом.