**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение |  |
| Глава 1. Основы ораторского искусства |  |
| 1.1. Риторика как предмет изучения. Зарождение риторики |  |
| 1.2. Русская риторика |  |
| 1.3. Педагогическая риторика как наука и учебная дисциплина |  |
| Глава 2. Общение |  |
| 2.1. Общение и коммуникация |  |
| 2.2. Функции и виды общения |  |
| 2.3. Правила эффективного общения |  |
| 2.4. Специфика педагогического общения |  |
| 2.5. Этические и коммуникативные нормы в педагогическом общении |  |
| 2.6. Интонация и её роль в общении |  |
| Глава 3. Речевая деятельность |  |
| 3.1. Язык и речь |  |
| 3.2. Формы речи |  |
| 3.3.Единицы речевого общения |  |
| 3.4. Процесс формирования речевого высказывания |  |
| Глава 4. Текст в структуре общения |  |
| 4.1. Текст как единица общения |  |
| 4.2. Важнейшие текстовые категории |  |
| 4.3. Стилистическая окраска текста |  |
| Глава 5. Виды речевой деятельности |  |
| 5.1. Чтение как вид речевой деятельности |  |
| 5.2. Слушание как вид речевой деятельности |  |
| 5.3. Правила эффективного слушания |  |
| 5.4. Правила конспектирования |  |
| 5.5. Профессиональное педагогическое слушание |  |
| 5.6. Способы и приемы профессионального педагогического слушания |  |
| 5.7. Условия эффективного педагогического слушания |  |
| Глава 6. Педагогическое общение |  |
| 6.1. Функции педагогического общения |  |
| 6.2. Стили педагогического общения |  |
| 6.3. Умения педагога, влияющие на эффективность общения |  |
| 6.4. Коммуникативные способности педагога |  |
| Глава 7. Коммуникативные компетенции педагога |  |
| 7.1. Универсальные и профессиональные коммуникативные компетенции |  |
| 7.2. Содержание коммуникативной компетентности педагога |  |
| 7.3. Профессионально-коммуникативные умения педагога |  |
| 7.4. Риторические умения учителя |  |
| Глава 8. Педагогические речевые жанры |  |
| 8.1. Понятие «Речевой жанр» |  |
| 8.2. Жанры педагогического дискурса |  |
| 8.3. *Особенности риторических жанров*педагогического дискурса |  |
| 8.4. Педагогические жанры речи |  |
| 8.5. Фатические речевые жанры |  |
| 8.6. Функции жанров «вступительное слово учителя», «заключительное слово учителя» |  |
| 8.7. Информационная речь учителя |  |
| 8.8. Обобщающая речь учителя |  |
| 8.9. Педагогическая рецензия и оценочное высказывание учителя |  |
| 8.10. Педагогический диалог в различных ситуациях урока |  |
| 8.10.1. Диалог как типизированное речевое произведение |  |
| 8.10.2. Жанр беседы в учебном диалоге |  |
| 8.10.3. Жанр «вопрос» при фронтальном опросе |  |
| Глава 9. Педагогический речевой идеал |  |
| 9.1. Русский риторический идеал |  |
| 9.2. Гармонизирующий педагогический диалог |  |
| Терминологический минимум |  |
| Литература |  |

**Введение**

Свобода общественной жизни требует от каждого члена общества активных речевых действий и умения говорить убедительно. Речь — это основной инструмент деятельности не только преподавателя, политика, юриста, но и любого другого работника гуманитарной сферы, каждого активного гражданина страны. Игнорирование этой очевидной истины приводит к полному отсутствию умения вести диалог, дискуссии в разных ситуациях, неспособности построить монолог, предназначенный именно для данной аудитории, произнести торжественную речь, добиться принятия аудиторией своих идей. А ведь именно это является предметом риторики — дисциплины, которая со времен античности служила целям воспитания всесторонне развитой, общественно активной и гуманистически образованной личности, способствовала формированию активных коммуникативных умений и навыков.

Важна еще одна сторона риторической подготовки — воспитание не только хорошего оратора, но и сознательного слушателя. Не секрет, что в настоящее время неумение и нежелание слушать и анализировать речь другого подчас приводит к трагическому непониманию между участниками общения, поэтому необходимо научиться понимать коммуникативные намерения выступающего, а также видеть те случаи, когда оратор обманывает слушателей, прибегает к нечестным ораторским приемам. Следовательно, риторика является общественно значимой дисциплиной, способной помочь людям научиться адекватно ситуации выражать свои мысли, понимать коммуникативное намерение оратора, вести грамотный диалог.

Ораторское искусство – это искусство практического словесного взаимодействия, предоставляющее нам возможность мастерски использовать слово как инструмент мысли и убеждения. Профессиональная речь учителя – главное средство обучения и воспитания. Огромную роль в профессиональной подготовке педагога, учителя играет изучение дисциплины «Педагогическая риторика». Педагогическая риторика как наука призвана обеспечить профессиональное общение в целях оптимизации процесса трансляции (передачи) опыта. Педагогическая риторика – это наука и искусство общения учителя, преподавателя со школьниками и студентами в процессе обучения.

Профессионально ориентированный теоретический курс педагогической риторики и практико-ориентированные задания позволяют реализовать компетентностный подход к изучению дисциплины и формировать следующие общекультурные и общепрофессиональные компетенции выпускника:

- способен логически верно строить устную и письменную речь (ОК – 6);

-способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК – 16);

- владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК – 3);

- способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК – 6).

Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов предполагает:

- овладение риторическими знаниями о сути, правилах и нормах общения, о требованиях к речевому поведению в различных коммуникативно-речевых ситуациях;

- осознание ситуации профессионального общения в сфере обучения, особенностей коммуникативно-речевых ситуаций, характерных для профессиональной деятельности обучаемых;

- овладение умением решать коммуникативные и речевые задачи в конкретной ситуации общения;

- овладение опытом анализа и создания профессионально-значимых типов высказываний;

- развитие творчески активной речевой личности, умеющей применять полученные знания и сформированные умения в новых, постоянно меняющихся условиях проявления той или иной коммуникативной ситуации, способной искать и находить собственное решение многообразных профессиональных задач.

Педагогическая риторика обеспечивает обучающего знаниями средств речевого воздействия на обучающихся с целью активизации и упорядочения их познавательной деятельности.

**Риторика как предмет изучения. Зарождение риторики**

Слово «риторика» пришло к нам из греческого языка, оно означает «ораторское искусство» или «учение об ораторском искусстве», его синонимами являются латинское выражение «ораторское искусство» и русское слово «красноречие».

Искусство красноречия ценилось во все времена у всех народов. «Перед кем же люди трепещут? На кого взирают потрясенно, когда он говорит? Кем восторгаются? Кого считают чуть ли не богом среди людей? Того, кто говорит спокойно, блистая яркими словами и образами, вводя даже в самую прозу некий стихотворный размер, - одним словом, красиво», - утверждал великий оратор древности Цицерон. Русский оратор М.М. Сперанский в «Правилах высшего красноречия» добавлял: «Красноречие есть дар сотрясать души, переливая в них свои страсти, и сообщать им образ своих понятий».

Не умея владеть речью, трудно добиться успеха на любом поприще: военном, дипломатическом, торговом. Поэтому еще в Древней Греции возникло ораторское искусство. Условием появления и развития ораторского искусства является демократия, свободное участие граждан в общественно-политической жизни страны. В V веке до н.э. в Элладе были распространены города-государства, в которых развивалась рабовладельческая демократия. Верховным органом в таких государствах было народное собрание. Публично проходили и суды. Количество судей, например, в Афинах составляло 500 человек. Каждый гражданин мог выступить в качестве обвиняемого или защитника. Были приняты выступления на праздниках, юбилеях, поминках. Так красноречие становилось необходимостью.

Появляются платные учителя-софисты (*греч.* мудрец), обучавшие красноречию желающих и составлявшие для них речи. Софисты прекрасно владели всеми формами ораторского искусства, законами логики, умением воздействовать на аудиторию. По мнению софистов, цель оратора – не раскрытые истины, а убедительность. Задача софиста – научить сделать слабое мнение сильным, признать малое большим. Одно и то же уметь: и порицать, и восхвалять.

Против софистов выступал древнегреческий философ и оратор Сократ (ок. 470 – 399 гг.). Для Сократа истина выше человеческих суждений, и она является мерой всех вещей. Он утверждал, что прежде чем начать речь о каком-либо предмете, надо четко определить данный предмет. Он указывал, как должна быть построена речь: на первом плане – вступление, затем следуют изложение, доказательства и выводы.

Эти мысли Сократа были развиты его учеником Платоном (ок. 427 – 347 гг. до н.э.) в работах «Софист», «Федр» и др.

Аристотель (384 – 322 гг. до н.э.), древнегреческий философ и теоретик ораторского искусства, изложил свои мысли о красноречии в «Риторике», состоящей из трех книг, он много внимания уделял стилю. Требования Аристотеля к стилю: ясность, доступность, изящество, благородство.

Ораторы так высоко ценились в обществе, что знаменитый историк Плутарх составил жизнеописания великих ораторов древности. Например, Демосфен, рассказывает он, сделал себе специальное помещение, куда каждый день спускался укреплять голос и отрабатывать приемы воздействия на слушателя. Иногда он по три месяца не выходил оттуда. Для этого он нарочно выбривал полголовы. Невнятный шепелявый выговор Демосфен старался исправить, набрав в рот камешков, голос укреплял, разговаривая на бегу или поднимаясь в гору. Жесты отрабатывал перед большим зеркалом. Так он стал знаменитым оратором и доказал, что ораторами не рождаются, а становятся.

Культуру Древней Греции воспринял Рим. Рассвет римского красноречия приходится на первый век н.э. Крупным теоретиком и практиком ораторского искусства был Марк Туллий Цицерон (106 – 43 гг. до н.э.). Он ставил перед оратором следующие задачи: доказать и одновременно продемонстрировать истинность приводимых фактов, добавить слушателям удовольствие, воздействовать на их волю и поведение, побуждать к действию. Оратор должен найти, что сказать, расположить все по порядку, придать нужную словесную форму, утвердить все в памяти, произнести.

Античная риторика заложила прочную базу, на которой строилась дальнейшая история ораторского искусства, особая для каждого государства.

|  |
| --- |
|  |

**Русская риторика**

В историческом аспекте развитие отечественной риторики проходило определенные этапы.

Особо значимым в развитии отечественной риторики стал ломоносовский и послеломоносовский период (середина и последняя треть 18 в.). Систему взглядов на красноречие М.В. Ломоносов изложил в двух риториках – краткой (1747 г.) и «пространной»; она называлась «Краткое руководство к красноречию. Книга первая, в которой содержится риторика, показующая общие правила обоего красноречия, то есть оратории и поэзии». Обе риторики представляли собой первые русские общедоступные руководства по красноречию. «Пространная» риторика выдержала девять изданий (посл. – 1810 г.). М.В. Ломоносов не раз подчеркивал благотворную силу воздействия античной и европейской культуры. Само определение красноречия у М.В. Ломоносова традиционно: «Красноречие есть искусство о всякой данной материи красно говорить, и тем приклонять других к своему об оной мнению».

Ориентация на строй национального языка пронизывает все главы книги. Современно звучат и все замечания о стилистике живой речи, сравните примеры неудачных стечений согласных (ств – вз: *всех чувств взор есть благороднее*), гласных (*плакать жалостно о отшествии искреннего своего друга*); повторений одних и тех же звуков речи (*тот путь тогда топтать трудно*) и т.д.

В риторике выделены три основных традиционных раздела: об изобретении, об украшении и расположении. Однако в рамках традиционных схем М.В. Ломоносов высказал немало новаторских идей – о взаимоотношениях русского и церковнославянского языков, о классификации стилей, об установлении закономерностей употребления языковых единиц, наконец, о проблеме языкового мастерства оратора, писателя, поэта.

Оценивая «Риторику» М.В. Ломоносова, академик В.В. Виноградов писал: «Можно без преувеличения утверждать, что Ломоносовым были не только заложены основы стилистики русского языка, но и предначертан проект ее будущего величественного здания. Это здание до сих пор еще не возведено, хотя материалы для него собирались многими русистами». В последующий период так и не появилось труда, по научным достоинствам равного ломоносовскому.

В последней трети 18 в. выделение общих основ красноречия для прозы, поэзии и ораторской речи, утвержденных в риторике Ломоносова, а затем принятое в трудах его последователей, сохранялось и поддерживалось в большинстве риторических сочинений конца 18 в. Грамматика, риторика и «пиитика» - три кита, на которых, как на прочном фундаменте, держались гносеологические основы теории словесности этого времени.

В конце 18 – начале 19 вв. сложилась риторическая школа российских академиков, а затем и университетская школа красноречия. Наиболее значительные риторики этого времени связаны с именами академиков М.М. Сперанского, А.С. Никольского, И.С. Рижского.

В истории развития русской риторики период первой половины 19 в. оказался наиболее продуктивным. Под влиянием реформы Н.М. Карамзина, ориентированной на сближение с европейской традицией, происходило становление новой стилистической концепции литературного языка, что не могло не отразиться во взглядах на новую риторику – в трудах Н.Ф. Кошанского, А.Ф. Мерзлякова, А.И. Галича, К. Зеленецкого и др.

Уже в конце 18 в. в Европе угасал интерес к риторике. В России пик развития риторики относился к первой половине 19 в. Но этот же период явился и рубежом, который положил начало критическому отношению к общей риторике. Однако в конце 19 – начале 20 вв. появлялись отдельные работы, в которых словесники обращались к идеям риторики. Это книги А.Г. Тимофеева «Очерки по истории красноречия» (СПб., 1898), И.П. Гриодина «Принципы красноречия и проповедничества» (Екатеринослав, 1915) и др.

В 20-е гг. 20 в. риторика была исключена из школьного и вузовского курсов.

Особые импульсы развитию риторических идей в России были даны в 1860-е гг., когда происходило становление и формирование русского судебного красноречия, достигшего значительных вершин во второй половине 19 века. О теории русского судебного красноречия писали К. Арсеньев, А.Ф. Кони, Б. Глинский, П. Сергеич (П.С. Пороховщиков). Труд последнего автора – «Искусство речи на суде» (СПб., 1910) наиболее значителен. Отдельные главы этой книги («О слоге», «Цветы красноречия», «О психологии речи», «О пафосе») свидетельствуют о прямой связи с общей античной, европейской и русской риторической традицией.

К нашему времени в неориторике от прежних риторических сочинений, в основном, сохранились два аспекта научного поиска:

1. Организация языкового материала, ориентированная на современные проблемы аргументации.

2. Развитие орнаментального раздела риторики (искусство украшения речи), близкого к проблемам художественной стилистики.

*Риторика*– филологическая дисциплина, объектом которой является теория красноречия, ораторское искусство, способы построения выразительной речи во всех областях речевой деятельности (прежде всего в разных жанрах письменной и устной речи), близко соприкасается с поэтикой, стилистикой и культурой речи. Риторика – это наука, мастерство и искусство убеждать.

Когда говорят о риторике, востребованной в современном обществе, делают упор на эффективности речевого воздействия, подчёркивают значимость таких характеристик речи, как целесообразность, воздействующий потенциал, гармонизация[1].

Риторика как учебный предмет отличается от многих других предметов тем, что владение большинством из них связано со знаниями, а риторика – еще и с умениями.

|  |
| --- |
|  |

**Педагогическая риторика как наука и учебная дисциплина**

Риторика подразделяется на общую и частную. Общая риторика учит подготовке, построению речи и правилам публичного выступления с целью оказания желаемого воздействия на аудиторию, т.е. обучает общим правилам и приёмам построения и произнесения речи. Частная риторика выявляет законы эффективной речи, действующие в сферах профессиональной деятельности с повышенной речевой ответственностью. Частная риторика изучает состав жанров, которыми необходимо владеть специалисту, чтобы успешно выполнять свои профессиональные обязанности. В целом это деление до сих пор удовлетворяет и нуждам науки, и нуждам образования. На сегодняшний день активно разрабатывается система знаний в области таких разновидностей частной риторики, как политическая, коммерческая, судебная.

Педагогическая риторика является разновидностью частной риторики и базируется на теории академического красноречия. Русское академическое красноречие характеризуется длительной историей. Большой опыт речевой практики отечественных педагогов обобщался, систематизировался. Продуктом такой деятельности в прошлом веке становились выработанные рекомендации, советы лекторам, учебные пособия по культуре речи педагога и под. Однако осознание необходимости выделения частной педагогической риторики и глубокой разработки знаний в этой области пришло в последние три десятилетия, когда стало ясно, что люди нуждаются не просто в знаниях о языке, но и в знаниях, ориентированных на эффективное общение, в том числе и профессиональное. Педагогическая риторика характеризуется основательной риторико-философской базой (общая риторика), специфическим научным аппаратом. Для всех очевидна значимость этой науки и учебной дисциплины, преподаваемой в педагогических вузах.

Педагогическая риторика – это лингвометодическая дисциплина, в рамках которой изучаются способы организации и техники совершенствования педагогического речевого общения. Она интегрирует лингвистическую, культурологическую, психологическую и педагогическую области знания.

Риторизированные технологии заметно обогащают учебную, научно-учебную и научную области деятельности человека, позволяют повысить качество образования. Это особенно актуально в эпоху технологического прогресса, продуцирующего стереотипные, клишированные тексты.

Педагогическая риторика – теория и практика эффективной публичной речи в разных речевых жанрах педагогического общения. Педагогическая риторика является частной риторикой, при этом она базируется на категориях общериторического идеала – гармонии, меры, ритма, симметрии. Ее отличие от других частных риторик в том, что она изучает речевое взаимодействие учителя и ученика, преподавателя и студента; способствует нахождению путей оптимизации педагогического общения.

Таким образом, *объектом* педагогической риторики является процесс формирования риторической культуры педагога. *Предметом* становится система принципов, приёмов, условий, моделей эффективного риторического обучения педагога как языковой личности элитарного типа.

Основная *цель* педагогической риторики как учебной дисциплины – формирование студента, будущего учителя, как языковой личности, владеющей искусством объяснения и убеждения, построения эффективной речи разных видов и жанров, востребованных в педагогической деятельности. Речь учителя должна быть целесообразной, воздействующей, гармонизирующей. Она всегда гражданственна, пафосна, поскольку современное школьное и вузовское преподавание основывается на духовно-нравственных традициях.

Педагогическая риторика как разновидность частной риторики обеспечивает решение проблемы формирования коммуникативной компетентности будущего учителя, так как позволяет конкретизировать основные положения общей риторики, продемонстрировать специфику применения правил риторики в реальной речевой практике, определить теоретический и практический аспекты овладения профессиональной речью. При этом следует иметь в виду не только сугубо практические цели педагогической риторики (осмысление путей овладения речью как средством передачи знаний, совершенствования умений, решения воспитательных задач и т. п.), но и ее возможности в формировании речевого педагогического (риторико-педагогического) идеала, в воспитании качественно иного “производителя риторического поступка”, - говорящего и пишущего, творящего в высоко нравственной системе координат, где, по словам Н. Кошанского, «сила чувств» соединяется с убедительностью и «желанием общего блага».

Риторика в педагогической сфере рассматривает условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности для правильного формирования личности школьника, обеспечивает эмоциональный климат обучения и управление социально-психологическими процессами, повышает уровень владения речевыми средствами с использованием максимальных возможностей личностных особенностей педагога в учебном процессе.

Основу коммуникативной деятельности педагога составляют практические знания о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач педагогического общения.

Коммуникативная стратегия взаимодействия *обучающий – обучаемый* определяется педагогом, управляющим процессом познавательной деятельности, регулирующим взаимоотношения между учащимися, создающим атмосферу доброжелательного и активного речевого общения. Это ярко выраженная стратегия партнерства, кооперации: участники общения находятся по одну сторону деятельности, их отношения опосредованы общей целью и общим участием в выполнении своих обязанностей.

Педагогическая риторика рассматривает специфику речи как средство передачи учебной информации, коммуникативную компетентность учителя в соответствии с задачами конкретной ситуации общения. Речь педагога и учащегося не только обслуживает обучение, но и является средством достижения цели обучения – средством развития речи обучаемых. Педагогическая риторика рекомендует молодому учителю конкретные пути научного познания в целях овладения и развития коммуникативно-речевых способностей.

# Функции и виды общения

Общение между людьми является основным механизмом становления человека как социальной личности, средством влияния общества на личность и наоборот. Так, выделяют следующие функции общения:

- информационно-коммуникативные (связанные с приёмом и передачей информации, познанием людьми друг друга);

- регуляционно-коммуникативные (регуляция людьми поведения друг друга, организация совместной деятельности);

- аффектно-коммуникативные (они связаны с эмоциональной сферой человека).

В процессе общения его функции реализуются в совокупности, с доминированием одной из них.

Широкий спектр задач, для решения которых используется общение, обусловливает существование этого явления как развитой системы. В связи с этим выявляются различные классификации видов общения:

- по языковой системе (вербальное, невербальное);

- по количеству участников (межличностное, групповое, массовое);

- по положению коммуникантов в пространстве и времени (контактное - сиюминутность, элемент импровизации; дистантное – подготовленность);

- по наличию-отсутствию посредника (непосредственное, опосредованное);

- по форме речи (устное, письменное);

- по позиции говорящего-слушающего (монологическое, диалогическое);

- по условиям, обстановке, социально-ролевой обусловленности коммуникантов (официальное, неофициальное; бытовое, деловое);

- по характеру логико-понятийной или чувственно-образной направленности общения (информативное, фатическое).

**Правила эффективного общения**

Эффективность общения определяется тем, достигнута ли поставленная коммуникативная цель. Процесс ее достижения облегчается, если коммуниканты знают основные принципы и правила общения.

**Основные принципы речевой коммуникации:** принцип ***последовательности*** (вопрос-ответ); принцип ***предпочтительной структуры*** (согласие немедленное, отказ обоснованный, умение держать паузу); принцип ***кооперации*** (уважение интересов других); принцип ***вежливости***.

Рассмотрим некоторые из приемов расположения к себе собеседника, предлагаемые известным специалистом в области ораторского искусства и развития человеческого потенциала Дейлом Карнеги в форме советов (из его книги «Как располагать к себе людей»).

- Искренне интересуйтесь людьми. В течение двух месяцев можно приобрести больше друзей, чем в течение двух лет, пытаясь заинтересовать других своей особой. Иначе говоря: чтобы обрести друга, будьте другом.

- Будьте хорошим слушателем. Поощряйте других говорить о себе – это самый легкий способ стать хорошим собеседником.

- Помните, что для человека звук его имени является самым приятным и самым важным звуком на любом языке.

- Не критикуйте, не осуждайте, не жалуйтесь. Избегайте критики, выражайте поддержку.

- Концентрируйтесь на сильных сторонах людей, хвалите их.

- Честно и искренне выражайте свою признательность тем, кто сделал ваш успех возможным, а жизнь приятнее.

Доброжелательность и стремление к компромиссу – основные качества, которые позволят вам стать интересным и привлекательным для других людей, завязать множество нужных контактов. Это совершит настоящую революцию в ваших социальных отношениях, даст возможность личностного роста и откроет путь к карьерному успеху.

По мнению О.Я. Гойхмана, Т.М. Надеиной, успех общения зависит от умения эффективно владеть тремя определяющими категориями: логикой, психологией и речью. Последняя особенно важна, поскольку вся информация доносится до слушателя посредством речи (языка).

Как известно, логика пронизывает жизнь человека: либо он думает и действует логично, либо наоборот. Но мышление человека подчиняется логическим законам и протекает в логических формах вне зависимости от логики как науки и от самого человека: многие мыслят логично, не зная правил логики. Однако понимание существенных связей между мыслями в процессе рассуждения, т.е. знание формально-логических законов и использование этих знаний в процессе общения помогает значительно повысить эффективность коммуникации.

Приведем четыре закона логики, которые существуют вне зависимости от воли и желания отдельного человека или общества в тот или иной период его развития, и должны учитываться в процессе общения между людьми.

**Первый закон логики** – закон тождества. Он звучит так: ***всякая мысль в процессе рассуждения должна быть равна (тождественна) сама себе****.* Сам термин *тождественный – тождество* говорит о том, что речь идёт «про одно и то же», что между двумя событиями, фактами, явлениями, лицами выявлено полное и абсолютное совпадение. Следовательно, то, что тождественно, то абсолютно равно, не имеет различий.

**Второй закон логики** называется законом непротиворечия и формулируется так: ***два несовместимые друг с другом суждения не могут быть одновременно истинными. По крайней мере, одно из них должно быть необходимо ложно.***

***Третий закон логики* –**закон исключённого третьего.***Два противоречащих суждения не могут быть одновременно ложными, одно из них должно быть необходимо истинным.***Другими словами, в своих суждениях говорящий или что-то утверждает, или что-то отрицает.

**Четвёртый закон логики** называется законом достаточного основания. Его сформулировал немецкий философ Г. Лейбниц: ***всякая мысль должна быть признана истинной, если она имеет достаточное обоснование.***

Психологическая составляющая общения также крайне важна. Каждый из собеседников обладает набором особых личностных качеств, в том числе индивидуальной коммуникабельностью, которые мы должны учитывать, включаясь в общение. Тем не менее, выделяются типы коммуникабельности людей, которые формируются на основе преобладания следующих речевых характеристик:

- доминантность;

- мобильность;

- ригидность;

- интровертность.

**Доминантный собеседник** стремится завладеть инициативой в речевой коммуникации, не любит, чтобы его перебивали. Он нередко резок, насмешлив, говорит чуть громче, чем другие.

Чтобы добиться цели общения, особенно в деловой сфере, не рекомендуется перехватывать у доминантного партнёра инициативу, перебивать, а также использовать выражения речевого давления («Хватит!» «Замолчи!» «Надоел!» и т. п.). Следует применить стратегию «речевого изматывания». Дождавшись паузы, быстро и четко формулировать свои интересы. Вступление в речь через паузу не выглядит внешне как перехват инициативы, хотя по существу таковым является. С каждой паузой ваша позиция становится всё отчётливее, доминантный собеседник уже вынужден с нею считаться и как-то оценивать. Вы добились главного – вас внимательно слушают.

**Мобильный собеседник** не испытывает никаких трудностей в речевой коммуникации. Он легко входит в разговор, говорит много, охотно, нередко интересно, часто перескакивает с темы на тему, не теряется в незнакомой компании.

Это один из лучших типов для бытового общения. Однако в деловой сфере постоянное желание мобильного собеседника менять тему снижает эффективность речевой коммуникации. Поэтому следует через резюме, вопросы, выводы возвращать его к теме. Иначе можно с удовольствием проговорить весь день и разойтись, так и не уяснив даже основные моменты темы.

**Ригидный собеседник** испытывает трудности обычно при вступлении в речевую коммуникацию. Когда же этап вступления позади, ригидный собеседник чётко формулирует свою позицию, логичен, рассудителен. Этот тип наиболее хорош для плодотворного делового общения.

Чтобы речевая коммуникация с ригидным партнёром была продуктивной, его следует «разогреть». В данном случае не рекомендуется сразу переходить к предмету речевой коммуникации, предпочтительно расширить вступительную часть, поговорить на отвлечённую тему, создать ситуацию этикетного общения.

**Интровертный собеседник** не стремится владеть инициативой и готов отдать её без особых возражений. Он нередко застенчив, скромен, склонен принижать свои возможности, не любит разговоров на интимную тему. Резкие, грубые фразы могут выбить его из колеи, а присутствие при беседе посторонних (особенно незнакомых) лиц заметно сковывает его.

Чтобы речевой контакт с интровертным партнёром проходил нормально, следует постоянно вербально (через одобрительные этикетные слова) и невербально (взглядом, кивком головы) показывать, что вы уважаете его как интересного собеседника, цените его высказывания. Не следует перебивать интроверта, опровергать его доводы без мотивации – речевой контакт может неожиданно и надолго прерваться.

Конечно, далеко не всегда в процессе общения мы имеем дело с собеседником, демонстрирующим тот или иной тип речевого поведения в чистом виде. Однако всегда какой-либо тип будет определяющим, и незнание его может привести к коммуникативной неудаче.

Трудно переоценить вопрос, касающийся качеств речи говорящего, если мы поднимаем проблему эффективности общения. Специалистами выявлены ***коммуникативные качества речи***, степень развитости которых в значительной мере определяет успешность речевого взаимодействия.

***Точность*издавна осознается как одно из главных достоинств речи. Точность – это такое коммуникативное качество речи, которое возникает как соответствие смысловой стороны речи (плана содержания) предметно-вещественной действительности или системе выражаемых понятий и проявляется в использовании слов в полном соответствии с их языковыми значениями.**

**Лингвистические средства, которые способствуют созданию точной речи: 1) верное словоупотребление (точность речи связана с лексическим уровнем в системе языка); 2) знание и четкое разграничение полисемии, умение употребить многозначное слово в тексте, так как значение многозначного слова реализуется в разных контекстах в разной сочетаемости слова с другими словами.**

***Логичность* как качество речи тесно связана с точностью. Логичность речи основана, прежде всего, на связи *речь – мышление*. Семантические связи между элементами логичной речи не противоречат законам логики. Для достижения логичности следует добиться смысловой непротиворечивости частей в одном высказывании и такой же непротиворечивости высказываний в целом тексте.**

***Ясность* – обеспечение понимания сказанного. Ясность элементов речевой структуры способствует незатрудненному ее пониманию. Если точность связана с лексическим уровнем, логичность - с синтаксической организацией как высказывания, так и текста, то ясность связана и с точностью словоупотребления и логичностью смыслового выражения.**

**Чистота**– это коммуникативное качество речи, которое проявляется в соблюдении лексических норм. Чистой называют речь, в которой нет чуждых литературному языку элементов (жаргонизмов, диалектизмов, слов-паразитов, просторечных слов, варваризмов и др.).

***Выразительность*** – осуществление речевого воздействия на сознание и на эмоции и чувства. Выразительная речь – это речь, способная поддерживать внимание, возбуждать интерес слушателя (читателя) к сказанному (написанному). Выразительность тесно связана с такими качествами речи, как экспрессивность, образность, нестандартность, индивидуальность; в процессе создания выразительной речи используются средства языка (в том числе тропы, риторические фигуры, фразеологизмы), которые в наибольшей мере соответствуют замыслу речи и подчиняются принципам целесообразности и гармоничности речи.

**Богатство** речи – показатель степени разнообразия использованных речевых и языковых средств в любой ситуации общения, в любом речевом жанре. Богатство речи – это, прежде всего, лексическое богатство, которое зависит от большого активного словарного запаса говорящего; а также разнообразная синтаксическая организация высказывания (говорящий использует разные по структуре предложения: простые осложненные, разные типы сложных предложений и др. в зависимости от ситуации и цели общения). Говоря о богатстве речи, необходимо сказать об информативной насыщенности речи, которая проявляется в «насыщении» текста мыслями и чувствами и передает семантическое богатство речи, а в речи звучащей – об интонационном богатстве речи.

***Уместность*** речи – организация языковых средств, которые обеспечивают соответствие речи целям и условиям общения. Уместность речи проявляется в выборе стиля, типа речи, соответственно - особого отбора языковых средств, что зависит от ситуации общения.

Следует также иметь в виду, что повышению эффективности общения способствует приобретение опыта в сфере коммуникации. Так, существует необходимость как регулярно практиковать монологические выступления, так и активно участвовать в диалогах, в том числе дискуссионно-полемического характера. Всё это помогает освоению определённых речевых тактик и стратегий и, как результат, формированию успешной коммуникативной личности.

**Кроме необходимости владения перечисленными коммуникативными качествами, к речи говорящего предъявляется такое обязательное требование, как правильность речи, т.е.** владение нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, стилистическими, орфографическими, пунктуационными).

# Этические и коммуникативные нормы в педагогическом общении

Проблема профессиональной подготовки учителя приобретает в настоящее время особую значимость и актуальность.

Уровень современных требований, предъявляемых к профессионалам в любой области, в том числе к деятельности учителя, очень велик. Учитель, который выходит к детям, должен быть мастером своего дела. Он должен обладать не только необходимыми знаниями и уметь методически правильно преподнести их детям, но и стараться достичь вершин педагогического мастерства. При этом в деятельности учителя немало типового, повторяющегося, устойчивого, отраженного в уже выявленных законах, принципах и правилах. Но немало также изменчивого, вариативного, индивидуального.

Непременной составляющей профессионализма педагога является речь - интегрированный показатель общей культуры человека. Слово - главный инструмент преподавателя – должно быть эталоном грамотности, образцом высокой культуры речи.

Исходным моментом в формировании речевой культуры детей является речь самого учителя. Образцовая речь учителя поможет сформировать у школьников и студентов языковой вкус, критическое отношение к собственной речи, потребность в ее совершенствовании, поможет им осознать основные правила речевого поведения.

Развитие речи обучаемого следует начинать с развития речи педагога, так как в процессе обучения огромное значение имеет, насколько подготовлен сам преподаватель. Необходимо каждодневным собственным примером подтверждать, какие языковые и коммуникативные средства наиболее целесообразно употреблять в том или ином случае.

**Норма** – это то, что задается обществом и является обязательным в определенной сфере деятельности, сфере общения. Нормы предусматривают определенное представление о должном и выступают правилами, образцами, обусловливающими характер речевых поступков. Они определяют границы «допустимого», регулируют форму общения на основании унаследованных канонов бытия. Важная черта нормы - ситуативная обусловленность: обеспечивать предсказуемость, стандартно реагировать на стандартные ситуации.

**Нормы общения** разнообразны. Нормы собственно коммуникативного поведения регулируют тональность общения, коммуникативную организацию диалогического общения (кому, когда, по какой теме говорить), регулируют качественную сторону диалога (что говорить по данной теме данному члену группы). Собственно языковые нормы обусловливают речевое поведение говорящего и одновременно реализуются, манифестируются в нем. Очевидно, что норма – двустороннее образование, одинаково принадлежащее как обществу (будучи социальным продуктом), так и отдельной языковой личности (составляя элемент сознания).

Одним из критериев хорошей речи является ее соответствие коммуникативным и этическим нормам общения.

**Нормы речевого этикета** представляют собой систему устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке. Нормы этикета - обязательная составляющая коммуникативных норм.

**Этические речеповеденческие нормы** одинаково актуальны для всех видов коммуникации и определяют отношение говорящего к адресату, предмету речи и условиям ситуации общения. Они строго обязательны для соблюдения и входят в языковую компетенцию личности, в том числе - личности учителя.

В самом общем виде **понятие коммуникативной нормы** можно представить как принятые в обществе правила речевого общения, определяющие типы речевого поведения коммуникантов в разных ситуациях. В основе понятия коммуникативной нормы лежит принцип коммуникативной целесообразности. Следование коммуникативным нормам участниками общения, высокая степень владения коммуникативными нормами обеспечивает протекание коммуникативного процесса в полном соответствии с речевой ситуацией и во многом благодаря этому предопределяет успех коммуникации; коммуникативная норма регулирует речевое общение.

**Этические нормы** воплощают систему защиты нравственных ценностей в каждой культуре и регулируют формы их проявления в речи. Этические нормы предписывают необходимость соответствия речи моральным законам общества, а также пониманию своего места в жизни и в данном обществе.

Этические нормы – это база, основа культуры общения, показатель цивилизованности общества. Знание этики, владение нормами этикета, речевого этикета является свидетельством хорошего воспитания и высокого уровня образованности человека.

Речевое общение базируется на таких этических принципах, как доброжелательность, стремление к нахождению компромиссов, уважительное отношение к каждому собеседнику. Уровень владения этическими нормами отражает моральные качества человека, проявляющиеся в общении, - такие как честность, справедливость, искренность, доброжелательность, забота о других, высокий уровень культуры.

Этические нормы тесно переплетены с коммуникативными и во многом определяют их, так как, по сути, регулируют моральный и содержательный аспекты общения. Этические нормы имеют коммуникативную ориентацию, коммуникативные же нормы обеспечивают оптимальность прохождения процесса общения.

Этические нормы предписывают нести ответственность за свои речевые поступки. Владение этическими нормами рождает понимание того, что их несоблюдение ведет к созданию барьеров в общении, возникновению неприятия, что не дает возможность достижения целей коммуникации.

В ситуации педагогического общения вопрос о владении учителем нормами этикета, речевого этикета стоит особо остро, поскольку невозможно переоценить значимость коммуникативных и этических норм в процессе формирования оптимального педагогического взаимодействия учителя и учащихся. Эти нормы способствуют созданию условий для формирования мотивации к обучению, для раскрытия творческого потенциала учащихся, для создания благоприятного для обучения эмоционального климата.

Уровень профессиональных умений педагога, владение коммуникативно-этическими нормами можно оценить по тому, как он организует дисциплину на уроке. Если имеют место такие совершенно недопустимые в педагогическом общении явления, как крик, разговор на повышенных тонах, это значит, что учитель не просто нарушает педагогический такт, унижает достоинство школьника, а вызывает в его душе нелюбовь к предмету и к самому преподавателю, показывает профессиональную несостоятельность, педагогическую безграмотность: только «у плохого учителя» дисциплина на страхе и крике построена.

Негативное речевое воздействие сказывается и на воспитании учащихся, ведь это позволяет и им использовать пренебрежительную, неуважительную интонацию, грубые слова и выражения. Следовательно, необходимо научиться находить нужную тональность, сообразную ситуации. Это своего рода искусство, определяемое как одно из важнейших коммуникативных умений педагога.

Культура речи преподавателя не только служит показателем духовного богатства педагога, его культуры мышления, но одновременно является могучим средством формирования личности, средством результативной коммуникации. Общение для учителя - важная составляющая его профессиональной деятельности, которая не может быть эффективной, если сохраняются коммуникативные барьеры, а тем более, если они создаются самим учителем. Поэтому одной из самых важных коммуникативных компетенций учителя-профессионала является умение соблюдать правила **речевого этикета**.

**Педагогический этикет устанавливает** порядок поведения, формы общения между субъектами образовательного процесса. Необходимо сдерживать свои отрицательные эмоции, не унижать учащихся, у преподавателя не должно быть повышенного тона, несдержанности и мимики недовольства при выслушивании ответов. Линия поведения преподавателя должна быть такова: не подчёркивать успехи одних и неуспехи других, не противопоставлять сильных слабым, не ругать своих учеников при всей группе, чаще беседовать наедине, найти и зажечь в каждом искру доброго.

Педагогам следует соблюдать следующие правила общения:

- будьте щедрыми на похвалы и скупыми на наказание;

- знайте, что логика чувств часто бывает более доказательной, чем логика мыслей, что человеком руководят не только знания, но и чувства;

- помните, что искусство педагога включает в себя не только умение говорить, но и умение слушать;

- не забывайте, что тактичный человек умеет всё видеть, но не всё замечать;

- никогда не действуйте под влиянием первого впечатления;

- помните, что потеря контроля над своим настроением ведёт к потере педагогического такта; берегите настроение и своё, и окружающих;

- не забывайте иногда поставить себя на место ученика;

- умейте признать свою ошибку: отстаивание своей ошибки влечёт к потере доверия, уважения и авторитета;

- помните, что ложный авторитет долго не удержится;

- относитесь к себе критически, не переоценивайте себя.

На любом этапе занятия основой его этикета становится стилистическая интуиция преподавателя, его речевая культура, чувство меры.

Понятие речевой этикет учителя и просто речевой этикет не совпадают в определениях. В ситуации педагогического общения этикет играет особо важную роль, потому что речь преподавателя не только «главное орудие профессиональной деятельности, но и образец, сознательно или бессознательно усваиваемый, всегда в той или иной степени воспроизводимый учащимися, а значит, неизбежно «тиражируемый» и распространяющийся». Особенность понятия речевой этикет учителя обусловлена спецификой педагогического речевого общения — задачей использования слов как средства передачи знаний и воспитания человека. По мнению А.К. Михальской, речевой этикет учителя должен стать «высшим образцом, выражающим систему “должных и желаемых ценностей”».

Соблюдение правил речевого этикета со стороны учителя очень важно не только в учебной аудитории. «Речевой день» педагога включает в себя общение профессионального характера с работниками администрации образовательного учреждения, коллегами по работе, родителями учащихся. Соблюдение правил речевого поведения предполагает уважительное отношение к собеседнику в соответствии с его возрастом, полом и социальным положением.

**2.6. Интонация и её роль в общении**

Среди этикетных требований, предъявляемых к устным высказываниям педагогов, важное место занимает интонация высказывания. Это главное акустическое средство общения.

**Интонация** (от лат. intonare - громко произношу) - звуковая форма высказывания, система изменений (модуляций) высоты, громкости и тембра голоса, организованная при помощи темпа, ритма и пауз (темпоритмически организованная) и выражающая коммуникативное намерение говорящего, его отношение к себе и адресату, а также к содержанию речи и обстановке, в которой она произносится.

Произнесение одного и того же высказывания с различной интонацией (соответственно, реализация различных интонационных конструкций) выражает различные противопоставления: по смыслу, по актуальному членению, по стилистическим оттенкам и, в том числе, по выражению отношения говорящего к слушающему. Этим отношением и определяется, какую интонационную конструкцию в данном случае следует использовать, а какую – нет.

Так, в соответствии с этикетными правилами, интонация не должна указывать на агрессию и вызов, на пренебрежительное или покровительственное отношение, намерение поучать собеседника. Например, одна и та же фраза: Здравствуйте! - допускает разный подтекст в зависимости от того, кем и кому адресовано это приветствие: начальником - подчиненному или подчиненным - начальнику, людьми хорошо знакомыми и людьми незнакомыми или малознакомыми и т.д. В то же время это приветствие можно произнести по-разному: радостно, с улыбкой на устах, равнодушно, высокомерно.

Несоответствие интонации и реплики высказывания приводит к невыполнению функций речевого этикета. С помощью интонации, как и с помощью слов, должны передаваться сигналы: «я тебе рад, я тебя замечаю и т.п.». Можно определить сформировавшееся представление об основном тоне речи учителя, как о тоне спокойном, убедительном, заинтересованном, имеющем модальную окраску побуждения, воздействия на слушателя-ученика. Такой тон наиболее эффективен для организации учебного взаимодействия.

Тот факт, что учитель всегда на виду, означает, что его настроение сразу передается классу, и многое зависит от первой минуты установления контакта с классом. Приветствие учителя, сказанное строгим голосом, позволит выполнить только одну функцию - обозначить начало занятия. Приветствие же, сказанное с улыбкой, с пожеланием доброго дня и т.п., создаст доброжелательную атмосферу занятия. То же самое относится и к произнесению других этикетных речевых жанров.

Преподаватель, учитель должен создавать с первой минуты общения с учащимся благоприятный психологический климат. Школьники и студенты должны чувствовать доброжелательность преподавателя, чтобы правильно оценить его требовательность и строгость.

Педагогам, будучи представителями «речевой» профессии, очень важно знать и соблюдать правила речевого этикета и культуры речи. Можно с уверенностью сказать, что педагоги, отличающиеся высоким уровнем коммуникативно-речевой компетенции, будут иметь больше шансов быть профессионально успешными.

**Чтение как вид речевой деятельности**

Умение читать быстро, понимать содержание, выделяя в тексте главное, необходимо всем и в деловом общении, и в быту, и в учебной сфере. Взяв толстую газету или книгу, можно на ее освоение потратить час, можно год. Перед выступлением на собрании необходимо быстро посмотреть доклад или перед семинаром, зачетом – лекции, учебное пособие. У кого-то это получается, но многие испытывают определенные трудности.

Чтение связано со зрительным восприятием речевого сообщения, закодированного с помощью графических символов, т.е. букв. Суть процесса чтения состоит в декодировании (расшифровке) символов и переводе их в мыслительные образы. Одним из основных показателей уровня владения навыками чтения является скорость чтения. Эксперименты показывают, что скорость чтения у студентов 1 курса составляет обычно 50 - 120 слов в минуту, что считается очень медленным чтением. 250 слов – быстрое чтение. 650 слов – сверхбыстрое. Скорость чтения взрослых колеблется от 250 до 350 слов в минуту, при коэффициенте усвоения – 50-60%. Для успешной учебной и профессиональной деятельности необходимо добиться хотя бы средней скорости.

Скорость чтения, однако, не должна заслонять главной цели – усвоения прочитанного. В зависимости от содержания текста и целей чтения, используют различные *виды чтения*.

**Изучающее чтение (углубленное)** – считается лучшим при изучении учебных дисциплин. Читающий обращает внимание на детали текста, производит анализ и оценку текста, его отдельных структур. При этом текст читается целиком. Перечитываются места, которые непонятны. Основываясь на собственном опыте, читающий дает свое толкование положениям и выводам, содержащимся в тексте.

**Ознакомительное чтение.**Его цель – общее знакомство с содержанием текста,выявление его основных идей и проблем. Текст читается целиком, но внимание уделяется только основной информации. При этом читающий не стремится запомнить прочитанное. Ознакомительное чтение используется в работе с докладом, рефератом, при подготовке выступления на собрании. Так читаются газеты, журналы, книги, в том числе художественные.

**Просмотровое чтение** дает общее представление о содержании книги, статьи, о ее теме. На основе такого чтения решается вопрос, нужен ли текст для подробного изучения. Читается название, оглавление, предисловие, отдельные фрагменты текста, наиболее важные положения.

**Поисковое чтение.** Читающий ищет информацию, о которой ему стало известно из других источников. Это просмотр текста с целью найти новые или нужные факты, даты. Данный способ позволяет усваивать текст в 2 – 3 раза быстрее. Но для детального знакомства с учебником он не годится.

**Скорочтение.** Разновидности его – панорамное и выборочное чтение. Этот способ требует специальной тренировки, но дает возможность прочтения большого материала в максимально короткие сроки.

Что же мешает эффективному чтению и усвоению прочитанного?

1. Регрессии, т.е. механические, неоправданные возвраты к прочитанному. Почти все читают текст два раза, что существенно замедляет процесс чтения.

2. Артикуляция (внутреннее проговаривание текста).

3. Малое поле зрения (человек, обученный технике чтения, за одну фиксацию взглядом воспринимает строку или абзац, а необученный человек – 2-3 слова).

4. Слабый механизм смыслового прогнозирования (т.е. человек читает все).

5. Низкий уровень внимания (смысл не доходит, читающий рассеян).

6. Отсутствие цели при чтении (отсюда неумение выделить главное).

Чтобы устранить эти недостатки, необходимы специальные упражнения.

В практике используется следующее упражнение для тренировки памяти: за 20 секунд прочитать и запомнить какую-либо информацию, например:

1. Прочитайте текст.

Начало экспансии норманнов восходит ко времени Карла Великого. В 859 г. они поднялись вверх по Сене, они трижды захватывали Париж. В конце X – XI вв. вся Англия подчинилась датскому королю Кнуту. С 870 г. до середины X в. норманны осуществили колонизацию Исландии. В 982 г. Эйрик Рыжий открыл Гренландию. Его сын открыл Ньюфаундленд (1000 г.), норманны первыми увидели берега Нового Света.

2. А теперь ответьте на вопросы: Кто открыл Гренландию? В каком веке норманны захватили Англию? Кто и когда открыл Ньюфаундленд? Когда норманны поднялись вверх по Сене? Назовите имена норманнов-завоевателей.

Можно тренировать память, запоминая какие-либо предметы в определенной последовательности или города разных стран, объединенных каким-либо признаком, и т.п.

Для расширения поля зрения в тексте надо выбрать одно слово и, глядя только на него, прочитать близлежащие слова, постепенно увеличивая угол зрения.

Для подавления артикуляции специалисты-психологи советуют читать с зажатым во рту предметом, например карандашом.

# Правила эффективного слушания

Одним из условий эффективного слушания является зрительный контакт между говорящим и слушающим. Нормы русского этикета требуют, чтобы собеседники смотрели друг на друга, причем заинтересованно. Обращается внимание на позу участников, межличностное пространство. Говорящему необходимо показать, что его понимают. Можно обратиться к нему за уточнением или пояснением, используя фразы: «Я вас не понял», «Не повторите ли еще раз», «Я вас понимаю». Легко использовать, особенно на семинаре, прием резюмирования: «Если обобщить сказанное, то это может значить…».

Чтобы эффективно и с пользой слушать, надо:

- уметь концентрироваться, занять объективную позицию по отношению к говорящему, вспомнить, что вам известно о предмете разговора или лекции, не думать о постороннем;

- уметь анализировать содержание речи определять проблемы, идеи, выводы;

- уметь слушать критически и увязывать все со своим опытом, знаниями.

Английский психолог И. Атватер в книге «Я вас слушаю» дает такие рекомендации:

1. Не принимайте молчание за внимание и не выдавайте молчание за внимание.

2. Будьте физически внимательны, например, повернитесь лицом к оратору. Убедитесь, что ваша поза и жесты говорят о том, что вы слушаете.

3. Дайте собеседнику время высказаться, старайтесь понять его логику и выводы.

4. Не перебивайте оратора, потом трудно восстановить речь и настроение.

5. Воздерживайтесь от поспешных выводов и оценок.

6. Не будьте чувствительны к эмоциональным словам, не поддавайтесь воздействию эмоций.

7. После высказывания собеседника повторите главные пункты его речи, чтобы правильно понять смысл речи.

Мы выступаем в роли слушателя, но можем выступить, например, на собрании или семинаре в роли оратора.

Вот наш слушатель закрыл глаза, второй свел брови и снял очки, третий откинулся назад. Что значат их действия? Они спят, думают о своем или слушают?

- Если собеседник барабанит пальцами по столу, ему скорее всего скучно.

- Пожимает плечами – все равно.

- Сжимает кулаки – настроен агрессивно.

- Потирает нос – думает.

- Наклоняет голову набок – думает.

- Смотрит на часы – торопит время, он уже в пути.

Эти сигналы помогут говорящему скорректировать свое сообщение, сделать его понятным, заинтересовать аудиторию.

Для установления контакта, обратной связи используется

- расспрашивание – прямое обращение к говорящему. («Уточните, пожалуйста, вашу точку зрения», «Весьма сожалею, я не все понял, разъясните, пожалуйста»);

- перефразирование, т.е. мысль высказывается другими словами (используется, когда необходимо выделить главное);

- резюмирование помогает связать отдельные части информации в единое целое («Если подвести итог вышесказанному», «Итак, вы считаете, что надо сделать так…»).

Слушая, лучше не делать следующего:

- вносить реплику: «Со мной это тоже было…»;

- успокаивать словами: «Это еще не так плохо»;

- оценивать: «Это очень хорошо или очень плохо»;

- прямо критиковать: «Здесь вы сделали ошибку».

Можно использовать такие фразы, например: «Вам не кажется, что это неверный вариант».

Нужно ли делать записи при слушании? При слушании лекции, доклада с целью получения информации запись необходима. Запись помогает концентрации. Дает материал для анализа, возможность возвращения к услышанному. Но одновременно эффективно записывать и слушать трудно, особенно если нет необходимых навыков. Основная ошибка, которую допускают многие при конспектировании устной речи, заключаются в стремлении записать подробно слова лектора. Этого делать не стоит, так при этом теряется нить рассуждений лектора. В конспекте появляются обрывки мыслей, недописанные предложения.

Основное правило таково: важнее понять логику изложения в целом.

**Тест «Как вы слушаете»**

Почти всегда – 2 балла. В большинстве случаев – 4 балла. Иногда – 0 баллов. Редко – 8 баллов. Почти никогда – 10 баллов.

1. Стараетесь ли вы свернуть беседу, если тема или собеседник неинтересны вам?

2. Раздражают ли вас манеры собеседника?

3. Может ли неудачное выражение собеседника спровоцировать вас на грубость или на резкость?

4. Избегаете ли вы вступать в беседу с неизвестным или малознакомым вам человеком?

5. Перебиваете ли вы собеседника?

6. Делаете ли вы вид, что внимательно слушаете, а сами думаете совсем о другом?

7. Меняется ли ваш тон, голос, выражение лица в зависимости от того, кто ваш собеседник?

8. Меняете ли вы тему разговора, если собеседник коснулся неприятной для вас темы?

9. Поправляете ли вы собеседника, если в его речи встречаются неправильно произнесенные слова?

10. Бывает ли у вас снисходительно-менторский тон, с оттенком пренебрежения или иронии по отношению к собеседнику?

Лучший слушатель набирает 100 баллов. 62 балла – выше среднего уровня. Средний балл – 55 баллов.

# Профессиональное педагогическое слушание

Профессиональное слушание учителя - более сложное уме­ние, чем слушание представителей других речевых профессий. ***Профессиональное педагогическое слушание***- это такое уме­ние слушать, которое в полной мере способствует эффектив­ному общению учителя с учащимися в различных коммуника­тивных ситуациях (при фронтальном опросе, при слушании ответа учащегося с целью оценивания этого ответа, при слуша­нии в ситуации общения с классом, с учеником, вне урока и т. п.).

Выделяются следующие ***особенности профессионального пе­дагогического слушания:***

*1. Учитель слушает одного ученика, одновременно слушая весь класс (слышит рабочий и выделяет нерабочий шум, вос­принимает реплики учащихся с места, наблюдает за тем, слу­шают ли говорящего другие ученики и т.п., то есть одновре­менно со слушанием осуществляет другие виды деятельности: наблюдение, анализ ситуации в классе).*

*2. Коммуникативные намерения во время слушания разно­образны: услышать, понять, выяснить основную мысль выска­зывания, отметить детали и т.п. (коммуникативно-познаватель­ные задачи); оценить сообщение, выяснить истинность/ложность информации, понять эмоциональное состояние уче­ника и т. п. (коммуникативно-оценочные задачи). Слушая, учи­тель выполняет сразу несколько коммуникативных намерений.*

*3. Во время дискуссионного диалога в классе учитель ини­циатор, а нередко коммуникативный лидер общения, а значит, он должен слышать всех высказывающихся учеников (порой говорящих одновременно); обращать внимание класса на са­мые ценные суждения, направляющие диалог в нужное русло или придающие разговору особую остроту; вести дискуссию так, чтобы она была содержательной, последовательной, что­бы участвующие в споре неизбежно пришли к логическому кон­цу - общему выводу - или поставили новые вопросы.*

*4. Результатом педагогического слушания, кроме понима­ния сообщения, обязательно должно быть ответное действие, в том числе и говорение. Учитель оценивает сообщение, исправляет при необходимости, делает вывод или предлагает кому-то сделать его.*

*Специфика профессионального педагогического слушания заключается в том, что существует ряд чисто****профессиональных трудностей слушания****:*

*1. Необходимость оценивания ответов учащихся с разных точек зрения (в соответствии с нормами оценки устных ответов учащихся). Во время сообщений учащихся учитель должен: понять суждения учащегося, выяснить, как глубоко он знает материал; оценить ответ с точки зрения научно­сти, логичности, последовательности, композиционного по­строения, наличия тезисов, аргументов, выводов; выявить цен­ность сообщения, заметить речевые и фактические ошибки; обратить внимание на особенности устной речи говорящего и т. п.*

*2. Обязательность полного владения нормами литературно­го языка.*

*3. Необходимость свободного владения материалом пред­мета.*

*4. Необходимость постоянной готовности доброжелатель­но воспринимать нестандартную информацию, оригинальные мысли в высказываниях учеников. Во время слушания учитель должен выполнять и другие задачи: контролировать действия класса, следить за дисциплиной, обдумывать дальнейший ход урока. Иногда это лишает учителя возможности вовремя про­реагировать на «находки», оригинальный ход мыслей отвеча­ющего ученика.*

*5. Необходимость сопереживания, способность к эмоцио­нальному восприятию высказываний учащихся. Привычная обстановка урока, присутствие каждодневных учительских за­бот нередко не дают учителю «услышать настроение» в сооб­щениях учеников, собственное отношение ученика к тому, о чем он говорит, личностное восприятие проблем.*

*Эти и другие трудности провоцируют типичные****ошибки в слушании учителя****.*

*1. Замена первоначально сформулированной учителем ком­муникативной задачи.*

*2. Ошибки невербального поведения учителя при слушании. Это неправильный выбор позы во время слушания (вместо позы «Я весь внимание» учитель может выбрать позу «Я занят другим делом»), неправильный выбор дистанции по отношению кговорящему ученику и классу, отсутствие визуального контак­та, неумение метакоммуникативными сигналами поддержи­вать говорящего, не работающие на слушание жесты и мимика учителя и т. п.*

***Виды профессионального педагогического слушания***определяются в зависимости:

*а) от типа установки на смысловое восприятие текста;*

*б) от того, видим ли мы говорящего или нет;*

*в) слушаем ли мы одного или нескольких говорящих и т. д.*

*Установка на смысловое восприятие тек­ста определяется ситуацией общения, целями и задачами той деятельности, в рамках которой осуществляется слушание. Для восприятия текста в целом необходимо****глобальное слушание.****Установку на глобальное слушание обеспечивают, в частности, такие задания (вопросы) учителя, предваряющие восприятие текста учащимися: Опре­делите тему текста (о чем говорится в тексте?), жанр текста; Что доказывается в тексте? О каких событиях рассказывается в тексте? Какое настроение создает автор своим произведением?*

*Гло­бальное восприятие звучащего текста обеспечивает общее зна­комство с его содержанием, создает базу для более глубокого анализа текста (если это необходимо по каким-либо причинам).*

*Основные профессионально значимые аудитивные умения учителя при глобальном слушании:*

*- умение схватывать смысл сказанного учеником в его мо­нологическом ответе (сообщении, докладе);*

*- умение схватывать смысл сказанного учеником в ситуа­ции диалога (беседе, фронтальном опросе, дискуссии и т. п.);*

*- умение сжато формулировать содержание и смысл про­слушанного монологического высказывания ученика;*

*- умение сжато формулировать содержание и смысл услы­шанного в диалоге;*

*- умение давать установки на глобальное восприятие зву­чащего текста;*

*- умение устанавливать, проверять и оценивать уровень гло­бального восприятия учениками звучащего текста.*

*Однако очень часто слушающий получает установку (или сам ставит перед собой подобную задачу) на более глубокое проникновение в содержание текста, на полный и всесторон­ний его анализ, на осознание роли всех его компонентов, дета­лей – это****детальное слушание****, когда слуша­ющему необходимо будет подробно пересказать текст (письменно или устно), воспроизвести определения понятий, запомнить суть и последовательность выполнения каких-либо действий, возразить оппоненту во время диспута или дискус­сии и т. п. Детальное слушание предполагает осознание самых главных смысловых блоков текста. Детальное слушание делится на****конструктивное****(направлен­ное на вычленение главной и дополнительной информации, установление их взаимосвязи и последовательности изложения) и****избирательное****(направленное на вычленение определенного круга интересующей слушателя информации).*

*Основные профессионально значимые аудитивные умения учителя при избирательном слушании:*

*- умение соотносить содержание устного высказывания ученика с поставленной коммуникативной задачей;*

*- умение «реконструировать» (устанавливать) знания уча­щегося по деталям его сообщения, особенно если оно сбивчи­во, непоследовательно;*

*- умение давать школьникам установки на избирательное восприятие звучащего текста;*

*- умение устанавливать, проверять и оценивать уровень избирательного восприятия учениками звучащего текста.*

*Конструктивное слушание, направленное на вычленение главной информации и установление последовательности ос­новных положений в аудисообщении, имеет место тогда, когда речь говорящего не всегда логична, последовательна (при слу­шании «слабых» ответов учащихся, во время фронтальной бе­седы и т. д.).*

*Основные профессионально значимые аудитивные умения учителя при конструктивном слушании:*

*- умение в ситуации диалога (полилога) услышать выска­зывания или их части, необходимые для дальнейшего ведения беседы, для вывода, принятия решения;*

*- умение в ситуации подробного изложения (пересказа тек­ста), ответа по предмету (т.е. в ситуации монолога ученика) воспринимать соответствие исходному тексту и коммуникатив­ной задаче;*

*- умение резюмировать сказанное учеником/учениками в ситуации, когда речь говорящего/говорящих была непоследо­вательной, нелогичной, или требовала наличия коммуникатив­ного лидера (дискуссия);*

*- умение давать школьникам установки на конструктивное восприятие звучащего текста;*

*- умение устанавливать, проверять и оценивать уровень конструктивного восприятия учениками звучащего текста.*

*Если учителю при слушании необходимо выяснить истин­ность/ложность суждения, выявить ценность информации, в коммуникативную работу включается****критическое слушание****. Учителю критическое слушание необходимо, например, при прослушивании ответа учащегося с установкой на оценивание; при слушании устных сочинений-рассуждений; при обсужде­нии проблемных вопросов; во время бесед на отвлеченные темы, когда часть информации лежит как бы между строк. Ус­тановка на критическое слушание реализуется, например, в следующих заданиях учителя, предваряющих восприятие тек­ста:*

*- пересказывая текст, дополните его, определив свою точ­ку зрения на...*

*- слушая ответ ученика, оцените его;*

*- прослушайте точку зрения С. на... согласитесь с ней или возразите С.*

*Основные профессионально значимые аудитивные умения учителя при критическом слушании:*

*- умение объективно оценивать устные высказывания уча­щихся (ответы, доклады, реплики), а это требует: а) непредвзя­того отношения к говорящему и его сообщению; б) способнос­ти услышать то, что стоит за словами ученика, понять его эмоциональное состояние; в) способности стать на точку зре­ния говорящего, не оказывать на него давления в ситуации про­ведения дискуссии;*

*- умение давать установки на критическое восприятие зву­чащего текста;*

*- умение устанавливать, проверять и оценивать уровень критического восприятия учениками звучащего текста.*

*Сказанное дает основание утверждать, что профессиональ­ное педагогическое слушание предполагает различное воспри­ятие текста - в зависимости от характера установки, которая определяет конкретные задачи слушания в реальной речевой ситуации.*

# Способы и приемы профессионального педагогического слушания

Существует два способа профессионального педагогическо­го слушания: **нерефлексивное и рефлексивное.**Они используют­ся при различных видах слушания, т.е. находятся как бы внутри каждого вида слушания. Каждый способ имеет свои приемы.

**Нерефлексивное слушание -**это слушание без анализа (реф­лексии), дающее возможность ученику высказаться. Оно состоит вумении учителя «внимательно молчать». Здесь важны оба слова. Молчать - так как ученику хочется, чтобы его услышали, и мень­ше всего интересуют наши замечания; внимательно - иначе он обидится, и общение прервется или превратится в конфликт.

Нерефлексивное слушание может осуществляться приемами *минимизации ответов (невмешательства) и внимательного мол­чания.*Нейтральные, по существу малозначащие фразы типа «Да!», «Это интересно. Продолжай­те» представляют собой те «минимальные» и простейшие ответы, которые помогают выразить одобрение, интерес и понимание.

В случаях, когда слушающий не прерывает речь говорящего фразами, его молчание должно быть значащим: молчание пони­мания, внимательное молчание, иначе оно мо­жет быть истолковано как невнимательность и равнодушие слу­шающего к собеседнику. Рассмотрим ситуации, предполагающие использование не­рефлексивного слушания применительно к педагогическому об­щению.

1. Ученик горит желанием высказать свое отношение к чему-либо или выразить свою точку зрения. Чтобы понять эту точку зрения, учитель может использовать нейтральные реплики, по­могающие говорящему в самовыражении. Слушая «нерефлексивно», учи­тель может понять, что стоит за словами ученика.

2. Ученик хочет обсудить наболевшие вопросы. Невербальное слушание учителя поможет ученику высказать все, что его волнует, внимательное отношение к проблемам ученика поможет вместе найти то или иное решение.

3. Ученик испытывает трудности в выражении своих забот и проблем. В этом случае нерефлексивное слушание позволяет минимально вмешиваться в разговор, тем самым облегчая самовыра­жение говорящего. В таких случаях для поддержания речевого кон­такта актуальны полуоткрытые вопросы типа: «Вас что-то беспо­коит?», «Вы чем-то опечалены?» Ненужное вмешательство в разговор и субъективные замечания закрывают путь к взаимопо­ниманию.

4. Очень часто ученик, понимая, что учитель находится выше по своему положению, сдерживает свои эмоции. Учитель должен показать, что он интересуется учеником, хочет знать его мнение и чувства, т. е. должен быть «ориентирован» на ученика. Бывают ситуации, когда некоторые школьники - застенчивые и неуве­ренные в себе «раскрываются» при правильном подходе взрослого к общению, искренне говорят о своих чувствах, выражают свои эмоции.

Резюмирование принципиально отличается от перефразиро­вания, суть которого в повторении каждой мысли собеседника, но своими словами, что показывает ему нашу внимательность и понимание. При резюмировании из целой части разговора выде­ляется только главная мысль.

*Отражение чувств****.***Здесь акцент делается не на содержании сообщения, как при выяснении, перефразировании и резюмиро­вании, а на эмоциональном состоянии ученика. Конечно, разли­чие между чувствами и содержанием сообщения в определенном смысле относительно и его не всегда легко уловить. Однако это раз­личие часто приобретает решающее значение.

Понять чувства ученика можно различными путями:

- следует обращать внимание на употребляемые им слова, отражающие чувства: «неприятный», «коварный», «убийствен­ный», «неожиданный» и т.п.;

- многое можно понять по выражению липа, жестам, инто­нации ученика. Например, если он подсознательно сделал «сти­рающее» движение ладонью по лбу, значит, он чем-то расстро­ен и хочет отогнать неприятные мысли;

- необходимо как можно ярче представить, что вы сами чув­ствовали бы на месте говорящего в такой ситуации.

Высший уровень развития умения слушать - ***эмпатическое слушание****. Эмпатия -*это сопереживание другому чело­веку, способность чувствовать то же, что и ученик, понимать его не «умом», а «сердцем». Большую помощь в обучении эмпатическому пониманию может оказать умение «читать» мимику, жесты, позы, взгля­ды, рукопожатия, походку собеседника. Значимость эмпатического слушания хорошо выражена в высказывании американского психолога Кар­ла Роджерса, одного из основателей гуманистической пси­хологии: «Когда меня глубоко понимают и разделяют мои чувства, не проявляя при этом желания анализировать мое поведение или судить меня, это создает условия для самовы­ражения и становления как личности». Эти слова могут быть девизом понимающего слушания.

**Условия эффективного педагогического слушания**

Эффективность профессионального педагогического слу­шания зависит от разных условий. Эти условия могут быть пред­ставлены в виде следующей таблицы.

|  |  |
| --- | --- |
| Ученик хорошо слушает, если он | Учителя хорошо слушают, если он |
| 1) имеет положительные внутренние установки (одобрение, эмпатию) | 1) говорит эмоционально, выразительно, увлеченно, искренно, без фальши |
| 2) понимает язык невербального общения | 2) владеет языком невербального общения (позы, жесты, пластика, взгляд, изменения высоты голоса и интонации и т. д.) |
| 3) владеет различными способами и приемами слушания | 3) умеет организовать слушание |
|  | 4) пользуется авторитетом и любовью слушающих |

**Внутренняя установка.** Положительная внутренняя установка - общая установка, которой должен придерживаться учитель повседневно в своих **отношениях с учениками**, это *постоянная готовность учителя выслушать точку зрения своих учеников*и стремление учитывать ее в собственной деятельности.

**Одобрение и эмпатия.** Под *одобрением*понимается установ­ка, выражающая положительное, благожелательное, доброже­лательное отношение учителя к ученикам. *Эмпатия, или сопереживание,*означает понимание учите­лем чувств своих учеников. Эмпатия - чуткость к лю­дям. Не случайно *один из основных принципов хорошего слушания звучит так: «Покажите говорящему, что вы его понимаете».*

Эффективность слушания зависит и от понимания учите­лем невербальных сигналов, исходящих от учащихся, поэтому другой важный *принцип хорошего слушания*психологи сформу­лировали следующим образом: *«Старайтесь сконцентриро­ваться на человеке, который говорит с Вами; обращайте вни­мание не только на слова, но и на звук голоса, мимику, жесты, позу и т. д.».*

Невербальный язык скажет учителю о том, что ученики ду­мают о нем в действительности. Невербальное общение ценно также и тем, что оно, как правило, спонтанно и проявляется бессознательно. Поэтому учитель через мимику, жесты, инто­нацию и окраску голоса может убедиться в правильности того, что сказали ученики, или, как это иногда бывает, поставить сказанное под сомнение.

Один из приемов эффективного восприятия речи учащих­ся - умение учителя принимать соответствующую позу: повернуться лицом к говорящему, установить с ним визуальный контакт, что помога­ет процессу слушания и восприятия.

Обратите внимание и на *такой принцип хорошего слушания: «Не давайте оценок, не давайте советов».*Психологи утверж­дают, что оценки и советы учителя, даже когда они даются из самых лучших побуждений, обычно ограничивают свободу выс­казываний учащихся. А это может снизить активность участников диалога, оказать давление на мнение учеников и в результате помешать эффективному обсуждению проблемы.

Ю.В. Рождественский во «Введении в общую филологию» среди правил для слушающего выделяет следующие:

1. Слушающему предписывается отдавать предпочтение слушанию перед всеми другими видами деятельности.

2. В роли слушающего необходимо уметь выслушивать, тер­пеливо и доброжелательно относиться к говорящему.

3. Доброжелательно выслушивая говорящего, не следует сбивать его с темы, неуместно прерывать, вставлять колкие, обидные замечания, а также необходимо не переводить слуша­ние в собственное говорение.

4. Выслушивая, надо поставить в центр внимания говоря­щего и его интересы, дать ему проявить себя, подчеркивать свой интерес к нему, подтверждать контакт внимания, понимания, этический и эмоциональный контакт с помощью невербаль­ных средств коммуникации, междометий и т. п.

5. В роли слушателя необходимо умело входить в коммуни­кативное взаимодействие, вовремя подавая ответную реплику.

6. Не следует без нужды переходить из роли слушающего в роль говорящего. Если же такой переход назрел, его следует обозначить соответствующими средствами.

7. Если слушающих больше, чем два, не следует отвечать на вопрос, заданный другому собеседнику, вообще реагировать на речь, направленную другим.

# Умения педагога, влияющие на эффективность общения

Основу коммуникативной деятельности учителя составля­ют практические знания о способах целенаправленного исполь­зования речевых средств для решения задач педагогического общения. Коммуникативно-речевые умения - залог овладения профессией.

Эффективность педагогического общения зависит прежде всего от наличия у учителя коммуникативных, гностических и экспрессивных умений.

**Коммуникативные умения** связаны с общением учителя с учащимися, коллегами по работе, с родителями, шефами. Их можно разделить на три группы: собственно коммуникативные умения, дидактические умения (хотя последние и выходят за рамки чисто коммуникативных умений, но их основное ядро составляют умения по передаче знаний учащимся) и ораторские умения.

*Собственно коммуникативные умения* выражаются в умении учителя вступать в контакт с людьми, строить деловые и личностно-эмоциональные отношения. От этих умений во многом зависят организаторские возможности учителя, в частности в установлении в классе или в кружке нормального психологического климата, в сплочении класса, в привлечении школьников к занятиям в кружках.

*Дидактические умения* связаны с умением учителя ясно и доходчиво доносить до сознания учащихся учебный материал. Учителям это удается не всегда. У молодых учителей наиболее часто встречаются следующие затруднения в передаче знаний и умений учащимся: учитель точно не знает, что нужно рассказать учащимся; учитель знает, что нужно рассказать, но не может это передать учащимся; учитель затрудняется объяснить учащемуся, как нужно исправить ошибку.

Все это свидетельствует о том, что молодые учителя могут неплохо знать, чему учить школьников, но затрудняются применять эти знания в практической работе из-за слабой сформированности дидактических умений.

К этим умениям относятся также: *умение управлять вниманием класса, умение прогнозировать* последствия своих педагогических воздействий на учеников, способности учеников и потенциал их развития (а это служит базой для осуществления учителем профориентационной работы с учащимися, их ориентации на различные профессии).

К дидактическим умениям относят умение учителя пробудить интерес к своему предмету, передать учащимся свою увлеченность им. Все эти умения, хотя и не являются чисто коммуникативными, базируются все же на умении учителя общаться со школьниками.

Трудность овладения дидактическими умениями, связанными с передачей знаний учащимся, состоит в том, что учитель должен оценивать сложность и доступность учебного материала, ориентируясь не на свои возможности, а на возможности учащихся. Только тогда он сможет сделать трудное — легким, сложное — простым, непонятное — понятным, пробудит у учащихся активную самостоятельную мысль, сумеет передать свою убежденность.

*Ораторские умения* необходимы учителю для осуществления прежде всего образовательно-просветительной функции. Для этого учитель должен обладать большой эрудицией и культурой речи.

**Гностические умения** связаны с познанием учителем как отдельных учеников, так и коллектива класса в целом, с анализом педагогических ситуаций и результатов своей деятельности. Гностические умения, следовательно, тесно связаны с процессами восприятия (*перцепцией*) и базируются на *перцептивных умениях,*т.е. умениях учителя наблюдать, подмечать ошибки при исполнении учащимися упражнений. Молодым учителям это не всегда удается, они затрудняются проанализировать и оценить поступок школьника. Во многом это связано с тем, что учитель не успевает переключить внимание с одного объекта на другой, быстро проанализировать наблюдаемую ситуацию. Гностические умения включают в себя умение пользоваться учебно-методической и научной литературой, умение проводить элементарные исследования и анализировать их результаты для того, чтобы внести коррективы в методику преподавания и воспитания.

**Экспрессивные умения учителя.** В педагогическом общении важную роль играют экспрессивные умения учителя. Экспрессия в переводе с латинского означает «выражение». Следовательно, экспрессивные умения связаны с умением учителя выражать свои эмоции, свою позицию. Учитель выражает их через речевые, мимические, пантомимические, жестикуляционные средства, а также через оформление внешности (прическа, костюм, украшения).

Использование экспрессивных средств речи позволяет учителю передавать многообразие эмоций и чувств — торжественность, иронию, уничижительность, презрение, радость, восторг, удивление, осуждение и т. д. Жесты могут сопровождать, дополнять, уточнять, а подчас и заменять слово. Они несут многообразную информацию. С их помощью учитель указывает, выражает просьбу, требование, благодарность, порицание, предупреждает о наказании и т.д. Ведущая роль в жестикуляции принадлежит рукам, и не зря К.С. Станиславский называл пластику рук «глазами тела».

Овладение учителем экспрессивными умениями означает и овладение им актерским мастерством. «Педагог не может не играть, — говорил А.С. Макаренко, — но нельзя играть просто сценически, внешне… Это не мертвая игра… а настоящее отражение тех процессов, которые имеются в вашей душе». Однако чувства, передаваемые учителем учащимся, должны быть педагогически целесообразными, т.е. должны помогать решению педагогической задачи. Характеризуя профессиональное мастерство, экспрессивные умения должны отражать творческую индивидуальность учителя, а не быть механической копией кого-то.

# Коммуникативные способности педагога

**Способности**– это свойства личности, которые являются условием успешного выполнения определенных видов деятельности.

Педагоги опираются в своей профессиональной деятельности не только на общепедагогические, но и на специальные способности (например, специальные способности к предмету, который они преподают, или, наоборот, специальные способности, не являющиеся собственно педагогическими и не связанные с учебным предметом, но помогающие осуществлять педагогическую деятельность - артистичность, творческие способности и др.).

Одним из важных качеств педагога является умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимися. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога. Владение профессионально-педагогическим общением - важнейшее требование к личности педагога в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений.

Прежде всего, заметим, что коммуникативные способности, проявляющиеся в педагогическом общении, - это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей. Из этого можно сделать два необходимых вывода:

1. Разговор о способностях к педагогическому общению не может вестись независимо от обсуждения общих коммуникативных способностей, проявляемых во всех сферах человеческого общения.

2. Когда речь идет о способностях к педагогическому общению, то ограничиваться разговорами об общих коммуникативных способностях нельзя. Во-первых, далеко не все коммуникативные способности человека проявляют себя одинаковым образом и в одинаковой мере необходимы педагогу. Во-вторых, есть ряд специальных коммуникативных умений и навыков, которыми должен владеть педагог и которые, может быть в меньшей степени, необходимы представителям других профессий. В частности, познание человеком других людей, познание самого себя, правильное восприятие и оценивание ситуаций общения, умение правильно вести себя по отношению к людям, действия, предпринимаемые человеком в отношении самого себя.

Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства.

Ведущими свойствами в педагогических способностях являются:

 педагогический такт;

- наблюдательность;

- любовь к детям;

- потребность в передаче знаний.

**Педагогический такт** - это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся.

Педагогический такт предполагает уважение к школьнику и требовательность к нему; развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой; внимательность к психическому состоянию школьника, разумность и последовательность требований к нему; доверие к учащимся и систематическая проверка их учебной работы; педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с учениками и др.

**Педагогическая наблюдательность** - это способность учителя, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства учащихся. По-другому можно сказать, что педагогическая наблюдательность - это качество личности педагога, заключающееся в высоком уровне развития способности концентрации внимания на том или ином объекте педагогического процесса.

Ученые-психологи (С.Л. Рубинштейн, Н.В. Кузьмина, Ф.Н. Гоноболин) определяют следующие способности, необходимые учителю:

- способность понимать ученика;

- способность доступно излагать материал;

- способность развивать заинтересованность учащихся;

- организаторские способности;

- педагогический такт;

- предвидение результатов своей работы и др.

В целом к группе педагогических способностей в первую очередь относят:

- педагогическую наблюдательность;

- педагогическое воображение;

- требовательность как черту характера;

- педагогический такт;

- организаторские способности;

- простоту, ясность и убедительность речи.

Перечисленные педагогические способности позволяют успешно осуществлять все стороны педагогической деятельности.

**Педагогическими способностями** называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью.

Отличие *педагогических способностей* от *педагогических умений* заключается в том, что педагогические способности - это особенности личности, а педагогические умения - это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

Коммуникативные умения и навыки развивают важные психологические качества, которые являются составляющими компетенции педагога. К ним относятся: педагогический такт, педагогическая эмпатия, педагогическая общительность, обладание педагогической этикой, знаниями гуманистических норм своей профессии и следование им.

# РАСПОЛОЖЕНИЕ ДУШИ (педагогические раздумья)

Опытные педагоги говорят, что вдохновенный урок рождается на самом уроке. Это так, но верно и то, что к нему учитель готовится всю жизнь. Мгновения педагогического мастерства опираются на ежедневную работу педагога. Его опыт, мудрость накапливаются годами...

Ведь научить ученика учиться можно, только позаботившись о свое­временном формировании у него способностей к овладению знаниями. Как писал В.А.Сухомлинский, «у школьника еще нет умений, представляющих собой инструмент овладения знаниями, а ему учитель преподносит все но­вые и новые знания: усваивай, не зевай... Такой ученик все равно, что че­ловек без зубов: вынужденный глотать непережеванные куски, он сначала чувствует недомогание, а потом заболевает, ничего не может есть».

Работают рядом две учительницы начальных классов Наталья Нико­лаевна и Анна Павловна. Кто бы ни приходил в школу - инспектор ли, преподаватель со студентами пединститута, - администрация рекомендует посетить уроки Натальи Николаевны.

Она ведет их эмоционально, артистично, умеет так заворожить класс, что урок пролетает как один миг. Но вот, когда ребята переходят в четвер­тый класс, обнаруживается, что многие из них не могут хорошо, бегло чи­тать, читая - одновременно думать. У детей слабо выработан навык пись­ма, нет усидчивости, прилежания. Знания, полученные ранее, не исполь­зуются ими в дальнейшем. Неважно обстоит дело с навыками и умениями математических вычислений, четвероклассники почти не могут самостоя­тельно работать. По сути дела, перейдя из начальной школы в среднюю, они оказываются недостаточно подготовленными к решению возросших учебных, организационных и коммуникативных задач.

Наталье Николаевне иногда говорили, что на ее уроках ребята отды­хают. На что она отвечала: «Для того чтобы потом всю жизнь работать».

Каждодневные уроки-вдохновения Натальи Николаевны сродни то­му восторгу, о котором писал Пушкин. Этот восторг в школьной практике, что пустоцвет в огороде - много красивости, аромата, но ведь он семян и плодов не дает. Когда восторженность заменяет истинное педагогическое вдохновение, получается один вред — детям и учителю, потому что не том направлении развиваются ребята, не по той стезе идет преподаватель, часто понапрасну растрачивая свои силы и время...

На уроках Анны Павловны, казалось бы, ничего особенного нет. Но при внимательном наблюдении неожиданно обнаруживаешь: учительница организует работу не только со всем классом, но и с каждым учеником, ве­дет вперед и средних, и сильных, и слабых. Все работают в силу своих возможностей. Этот настоящий «классный всеобуч» ей помогает осущест­влять и мастерски применять принцип объяснения от конкретного к абст­рактному и создавать для каждого перспективу в учении. Ее ученики зна­ют, куда и как двигаться дальше, потому учиться радостно. Хорошо и все­сторонне знает своих ребят Анна Павловна. Опытные методисты поневоле сравнивали ее класс во время уроков с пчелиным ульем: тот же рабочий шум, та же целесообразность действий каждого и никакой суеты. И так из урока в урок, изо дня в день на протяжении трех лет. Конечно, были мину­ты, когда дети восторгались, удивлялись, смеялись, переживали и грусти­ли. Но это не имело такого самодовлеющего характера, как у Натальи Ни­колаевны.

В пятом классе горя не знают с питомцами Анны Павловны. Ре­бята быстро адаптируются в новых условиях. Им под силу оценка собст­венных успехов, труда товарищей.

Анна Павловна ставила перед собой и ребятами важную задачу: нау­чить учиться каждого, сформировать у школьников умения самостоятель­ности мысли и действия, сделать их своими союзниками.

Вдохновение Анны Павловны было не импульсивным, а спокойным и размеренным. Но именно оно творит в ученике ученика, а в учителе - Учителя.

Чтобы вдохновенно провести урок, нужно готовиться к нему долго. Стремление только к артистизму поведения, увлечение одной лишь педа­гогической техникой приводит к тому, что ребята начинают чувствовать неестественное состояние преподавателя.

Я - за вдохновение, но не за восторг, а за труд души. У поэта, писа­теля или композитора вдохновение рождает конкретный результат труда - стихотворения, повести, музыку. Оно раскрывается именно в момент рабо­ты. То же самое и у учителя. У педагога-мастера вдохновение не показное. Оно может возникнуть и в минуты раздумий над уроком, который пред­стоит, и после него, когда педагог критически осмысливает свои удачи и промахи, делает выводы.

Настоящее, живое, трепетное педагогическое вдохновение посещает лишь великих тружеников, но ведь и урожай будет бесценный - состояв­шиеся людские судьбы (Г.Федорец).

3. Как вы относитесь к вопросу, поднятому А. Алексиным. Аргументируйте своё мнение. Сформулируйте тезисы к тексту.

- Физика – моя жизнь.

- Скажи об этом Марии Кондратьевне,- посоветовал я, порадуй её!

Нашей классной руководительнице было за шестьдесят, и она говорила, что умрет на уроке. Даже больная, Мария Кондратьевна дотаскивалась до школы: как бы не подумали, что она нетрудоспособна и ей пора отправляться на пенсию!

Мы тоже хотели, чтобы наша классная руководительница преподавала физику до последнего своего дыхания.

Но директор школы относился к старым учителям настороженно.

- Хворают, хворают… - ворчал он на педагогических заседаниях, о чем нам тут же становилось известно.

- Когда-нибудь болезни ему отомстят,- сказала Ирина…

… В старости нелегко отрекаться от своего возраста и постоянно быть «в форме». Эта чужая форма, как чужая одежда, неудобная, где-то стискивает и жмёт. А Марию Кондратьевну, я чувствовал, она могла задушить. Нашей классной руководительнице хотелось под тяжестью лет пригнуться, а она выпрямлялась. Ей хотелось постоять, передохнуть на площадке между этажами, а она преодолевала школьную лестницу одним махом. Преодолевая себя…, чтобы директор не думал, что ей пора расстаться и с этой лестницей, и этими коридорами, и со всеми нами…

Ей приходилось болеть тайно, конспиративно. «Но ведь так конспиративно… можно и умереть,- подумал я. Чтобы директор не догадался!» Своим ворчанием на педсоветах он вынуждал её расходовать в неразумно короткие сроки те силы, которые можно было растянуть на годы при медленном, осторожном использовании (А. Алексин «Домашний совет»).

4. Ниже представлены ситуации, которые могут стать толчком для развития негативного педагогического сценария. Ваша задача – не допустить этого. Дайте развернутый ответ, как вы отреагируете, как поступите, что скажете в той или иной ситуации и почему.

*Ситуация 1.* **Представьте себе, что вы классный руководитель. Ваши ученики ушли с последнего урока в кино и таким образом сорвали занятие. На следующий день Вы приходите в класс и спрашиваете, кто был инициатором идеи, в ответ – молчание.**

***Ситуация 2.* Педагог обращается к обучающемуся, который крутит в руках телефон: «Убери, пожалуйста, телефон или выключи его!»**

**Обучающийся: «Я не могу. Я в «ВКонтакте» сижу. Я вообще никогда с ним не расстаюсь и не выключаю, я и сплю с ним…».**

***Ситуация 3.* Несколько учеников опоздали на урок на 15 минут.**

**Педагог спрашивает: «Почему вы опаздываете?»**

**Обучающиеся (дожевывая на ходу булочки): «А мы в столовой были».**

*Ситуация 4.* **Несколько учеников играют на уроке в «Морской бой». В ответ на замечание педагога говорят: «Ваш предмет нам вообще не нужен. Он в жизни не пригодится».**

***Ситуация 5.*Ученица отказалась участвовать в уборке класса. Сказала, что она учится игре на фортепиано и может испортить кисти рук.**

*Ситуация 6.* **Вы ведёте урок, класс вовлечён в работу. В середине урока один из учеников неожиданно встал и вышел из класса, хлопнув дверью.**

*Ситуация 7.* **Вы ведёте урок в 10 классе. Один из учеников включил музыку, явно провоцируя Вас и демонстрируя непослушание.**

*Ситуация 8.* **Вы ведёте урок в 7 классе. Один из учеников принёс в школу мышь и на уроке выпустил её между рядами. Девочки с визгом начали запрыгивать на стулья и столы, мальчики оживились и громко засмеялись.**

5. Одна из заповедей риторики гласит: "Говорите не им, а с ними, или долой монолог". Как вы понимаете этот афоризм?

**Глава 7. КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА**

**Универсальные и профессиональные коммуникативные компетенции**

Ученые разграничивают понятия *компетенция*и *компетентность*.

Компетенция - совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения определённой деятельности, помогающих человеку дейс­твовать в различных, в том числе и новых для него ситуациях.

*Компетентность*рассматри­вается как степень освоения компетен­ции, единство теоретической и практичес­кой готовности человека к осуществлению определённой деятельности, к его самостоя­тельному, ответственному, инициативному взаимодействию с миром. Компетентность, таким образом, характеризует не только де­ятельность человека, но и самого человека как субъекта этой деятельности.

*Универсальные компетенции* - это ос­нова, база для формирования компетенций второй группы - профессиональных (обще­профессиональных), которые определяются совокупностью знаний, умений, профессио­нально-личностных качеств, необходимых любому специалисту для реализации его профессиональной деятельности. Выделим те черты, которые представляются особенно существенными и значимыми для них:

1) являются базовыми для любых видов профессии, задают вектор для определения специальных компетенций, характерных для конкретной профессиональной деятель­ности;

2) обеспечивают такие качества спе­циалиста, как надпредметность, многофун­кциональность, включают широкий спектр аналитических, коммуникативных, прогнос­тических способностей и обеспечивают про­дуктивность различных видов деятельности;

3) определяют социально-профессио­нальную мобильность специалистов;

4) позволяют успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных со­обществах;

Существуют *универсальные коммуникативные компетенции*. Этими компетен­циями должен обладать каждый человек, независимо от его социального статуса, про­фессии, интересов. К ним относятся следую­щие коммуникативные компетенции:

- знания в области коммуникативных дисциплин (знание языка, культуры речи, педагогики, психологии, конфликтологии и т. д.);

- способность к устному и письменному общению на родном языке;

- умение строить общение в соответс­твии с языковыми и речевыми нормами;

- владение культурой взаимодействия с помощью вербальных, паралингвистических и невербальных средств;

умение правильно (успешно и эффек­тивно) взаимодействовать с людьми и кол­лективами;

- способность к эмпатии;

- способность к самоконтролю (умение регулировать своё поведение) и другие спо­собности.

К общим профессиональным коммуникатив­ным компетенциям следует отнести такие, которые необходимы для осуществления лю­бой профессиональной деятельности:

- умение письменно и устно общаться в деловой сфере;

- умение вести деловые переговоры;

- умение строить общение в соответс­твии с деловым этикетом;

- умение выстраивать отношения с чле­нами коллектива;

- умение строить конструктивное меж­личностное взаимодействие с коллегами, с руководством и подчинёнными (партнёрское общение); умение предотвращать и разрешать конфликты;

- умение моделировать и регулировать своё поведение и поведение собеседника в различных деловых ситуациях;

- готовность решать профессиональные и личностные проблемы (принимать реше­ния, анализировать, формулировать, обсуж­дать и разрешать проблемы);

- умение слушать и слышать собеседни­ка и некоторые другие умения.

Значение коммуникативной компе­тентности для педагога (профессиональ­но-специальная коммуникативная ком­петентность), для его профессиональной деятельности особое, поскольку взаимодейс­твие двух главных субъектов образовательно-воспитательного процесса - педагога и уче­ника - преимущественно информационное и осуществляется с помощью слова. Коммуни­кативная компетентность педагога регулиру­ет также всю систему его деловых отношений с коллегами, родителями и другими субъек­тами образовательно-воспитательного про­цесса для достижения своих целей в услови­ях совместной работы.

**Содержание коммуникативной компетентности педагога**

Общение в педагогической сфере ха­рактеризуется рядом особенностей, которые определяют **содержание коммуникативной компетентности педагога**.

Во-первых, в каждодневной деловой жизни коммуникативная компетентность пе­дагога предстаёт как готовность применять лингвистические и языковые знания и спо­собности (компетенции) сообразно с объек­тивной оценкой педагогической ситуации, в связи с чем необходимо представлять репер­туар специальных педагогических ситуаций, в которых необходимо её проявление.

**Специальные педагогические ситуации** многочисленны и очень разно­образны:

1) ситуация знакомства с обучаемыми, воспитанниками;

2) объяснение, комментарий, толкование;

3) выдача распорядительной информации;

4) оценка деятельности обучаемого;

5) нару­шения норм поведения (шум, разговоры);

6) ситуация ошибки педагога и многие другие ситуации.

Каждая педагогическая ситуа­ция требует от педагога владения определён­ными речевыми жанрами. Так, для первого типа ситуаций необходимо владеть жанра­ми приветствия, обращения, презентации и т.п.; для второй группы ситуаций - беседы, лекции, вопроса и т.д.; для третьей - распо­ряжения, требования, приказа, побуждения, совета, просьбы, убеждения и т.д.; для чет­вёртой - похвалы, комплимента, одобрения, замечания и т.п.; для пятой - замечания, уп­рёка, угрозы, обвинения и т.п.; для шестой – признания, обещания, извинения, уступки и многими другими жанрами.

Во-вторых, сам педагог должен строже и критичнее, чем любой другой специалист, относиться к своей речи, поскольку речевое поведение педагога является авторитетным образцом для воспитанника, влияет на лич­ность ребёнка и на характер его реагирова­ния на разнообразные обстоятельства. При этом речь педагога выступает как фактор, формирующий коммуникативные способнос­ти ребёнка и преобразующий его внутренний мир. Отсюда одним из путей формирования коммуникативной компетенции обучаемых является путь позитивного преобразования личности педагога. Педагогу, чтобы научить своих воспитанников строить общение в соот­ветствии с языковыми и речевыми нормами, избегать коммуникативных неудач и т.п., са­мому необходимо владеть полноценными (эф­фективными, конструктивными) средствами и способами коммуникативной деятельности. Только тогда, в результате применения таких средств и способов, происходит гармониза­ция внутреннего мира личности обучаемого, её духовный рост.

В-третьих, коммуникативная компе­тентность педагога включает в себя облада­ние компетенциями, необходимыми, с одной стороны, для выполнения профессиональных педагогических функций - обучения и воспи­тания, - а с другой стороны, - личностными социально (педагогически) значимыми ка­чествами. В конечном итоге при определении перечня коммуникативных компетенций пе­дагога и их содержания мы должны учиты­вать, во-первых, профессиональную составля­ющую, позволяющую качественно и успешно решать педагогические задачи по обучению и воспитанию; во-вторых, социально-личност­ную составляющую (профессионально значи­мые личностные качества, общекультурные и духовно-нравственные), регулирующую всю систему отношений педагога с педагоги­ческим сообществом и самим собой.

Конкретное наполнение понятия «про­фессионально-специальные компетенции» связывается, прежде всего, с анализом за­проса работодателей и социальных ожида­ний общества, поскольку в специалисте сов­ременный рынок ищет не только носителя предметных компетенций, но и хорошего сотрудника, обладающего, помимо специаль­ных знаний и умений, определёнными лич­ностными характеристиками.

**Важнейшими** (наиболее востребованными) и с высоким уровнем владения (достижения) ***являются следующие коммуникативные компетенции педагога*.**

1. Знание особенностей педагогическо­го общения.

Данное знание касается непосредствен­но педагога, поскольку затрагивает специ­фическую профессиональную сферу: взаимо­действие в системах «педагог - обучаемый», «педагог - группа», «педагог - педагог», «пе­дагог - родитель», «педагог - другие субъек­ты образовательного процесса». Это знание должно подкрепляться знаниями, умениями и навыками, определяемыми содержанием психолого-педагогических дисциплин.

2. Умение адекватно использовать ком­муникативные средства в различных педаго­гических ситуациях.

3. Умение варьировать коммуникатив­ные средства в зависимости от особенностей и динамики педагогических ситуаций.

4. Умение строить эффективное комму­никативное взаимодействие в различных пе­дагогических ситуациях.

Это инструментальные, регулятивные умения (пункты 2 – 4), определяющие способ­ность к адаптации в новых коммуникатив­ных условиях и представляющие базу для проявления педагогических умений.

5. Способность легко входить в контак­ты с обучаемыми, усиливать и поддерживать их (общительность).

6. Стремление к сотрудничеству, прояв­ление искреннего интереса к обучаемому, его деятельности (открытость).

7. Способность адаптироваться в изме­няющихся коммуникативных ситуациях, легко «схватывать» проблемы; терпимость к иным точкам зрения, позициям; способность взглянуть на ситуацию и поведение обучае­мого с разных точек зрения (гибкость).

8. Способность расположить к себе обу­чаемого манерой поведения, внешним видом, способность «подать» и «преподнести» себя (эмоциональная привлекательность).

9. Способность к пониманию субъектом самого себя, к сопоставлению самооцен­ки с мнением других участников педагоги­ческого взаимодействия, к осмыслению отно­шений субъектов образовательного процесса, их эмоциональных реакций (рефлексия).

10. Способность постигать эмоциональ­ное состояние, намерения воспринимаемой личности, переживания обу­чаемого (эмпатичность).

Эти компетенции (пункты 5 – 10) отра­жают *педагогически значимые личностные качества*: общительность, открытость, гиб­кость, эмоциональную привлекательность, эмпатичность, рефлексивность. Формирова­ние этих компетенций особенно необходимо специалистам, чья деятельность связана с повышенной речевой ответственностью, к ко­торым, несомненно, относится и педагог.

Практика показывает, что работода­тели высоко ценят в молодых специалистах-педагогах также *способности*:

- системно анализировать коммуника­тивные ситуации, учитывать множество ус­ловий и выбирать оптимальный вариант ре­шения;

- устанавливать педагогически целесо­образные контакты с обучаемыми и коллега­ми;

- проявлять инициативу, активно взаи­модействовать с обучаемыми и другими учас­тниками образовательного процесса;

- разрешать конфликтные ситуации и смягчать разногласия во взаимодействии с различными участниками образовательного процесса;

- оказывать положительное воздейс­твие на обучаемого, адекватно воспринимать и понимать его как личность на основе ком­муникативного взаимодействия.

Таким образом, коммуникативная ком­петентность педагога - это сложный феномен. Она представляет единство теоретической и практической готовности и способности че­ловека применять коммуникативные знания и умения, а также личностные качества для успешной деятельности в педагогической об­ласти.

Профессионально-специальная ком­муникативная компетентность педагога фор­мируется в вузе при изучении специальных культурно-речевых, педагогических и психо­логических дисциплин и совершенствуется в практике педагогического взаимодействия с

субъектами образовательного процесса.

Процесс обучения всегда включает две стороны - учащийся и учащий, поэтому необходимо говорить и о коммуникативной компетенции учителя, его умении организовывать речеведческую деятельность в процессе обучения. Коммуникативная компетенция является сердцевиной профессионализма учителя, потому что общение с детьми составляет сущность педагогической деятельности. Она имеет сложную структуру, складываясь из определенной системы научных знаний и практических умений.

**Профессиональная компетенция педагога** предполагает наличие у него умений педагогически мыслить и педагогически действовать. К умениям педагогически мыслить относятся: аналитические, проектировочные, рефлексивные; к умениям педагогически действовать – организаторские и коммуникативные. Это значит, что профессиональная компетенция педагога понимается как интегративная характеристика, включающая когнитивный (профессиональные знания), деятельностный (профессиональные умения и опыт) и профессионально-личностный компоненты. Профессиональная деятельность педагога относится к сфере «повышенной речевой ответственности» и во многом зависит от коммуникативной компетенции, которая рассматривается исследователями как многоуровневая совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей личности, многоуровневое профессионально значимое качество его личности, опосредующее его коммуникативную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие контактов с участниками педагогического процесса.

В структуру коммуникативной компетенции педагога входят следующие умения:

- межличностное восприятие и оценка ситуации общения (перцептивный компонент);

- самоанализ и самооценка поведения в процессе общения (рефлексивный компонент);

- выбор адекватных средств межличностной коммуникации, управление процессом общения и регуляцией собственного поведения (поведенческий компонент).

# Классификация риторических умений

***Риторические умения, соотносимые с***

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| https://konspekta.net/studopediainfo/baza8/4846580224271.files/image001.gif |  | https://konspekta.net/studopediainfo/baza8/4846580224271.files/image002.gif |  | https://konspekta.net/studopediainfo/baza8/4846580224271.files/image003.gif |  | https://konspekta.net/studopediainfo/baza8/4846580224271.files/image004.gif |
| изобретением мысли |  | расположением мысли |  | выражением мысли |  | произнесением речи |

*1. Речевые умения, соотносимые с изобретением мысли*: эти умения определяют речевую компетенцию, т.к. во многом идентичны текстовым умениям:

- находить тему, идею, цель, замысел речи;

- формулировать задачи речи, подбирать материал для раскрытия замысла;

- подбирать материал по основным микротемам;

- выбирать речевой, риторический жанр и соответствующий ему тип речи для эффективного общения;

- формулировать основной тезис речи;

- подбирать аргументы (факты, цифры, примеры, аксиомы), устанавливать связь между тезисом и аргументами;

- отбирать языковые средства, возможные речевые клише, соответствующие стилю, тональности текста, образу адресата;

- определять тип адресата, особенности общения с ним;

- определять коммуникативное намерение адресанта, адресата (образ автора);

- отбирать языковые средства, соответствующие образу автора, оратора;

- проводить риторический анализ речи.

*2. Речевые умения, соотносимые с расположением мысли:*

- составлять план текста;

- продумывать логику изложения;

- выбирать скрепы на всех уровнях языка в соответствии с жанром и адресатом;

- расположить факты, аргументы в соответствии с выбранным типом речи, прогнозируя риторическое впечатление;

- определять способы доказательства своего взгляда и опровержение обратного;

- располагать аргументы в тексте;

- продуцировать вторичные тексты (тезисы, краткий план, конспект и т.п.);

- определять условия целесообразности использования прямого или опосредованного способа воздействия;

- выбирать наиболее приемлемый способ выражения согласия, возражения, отказа, опровержения и т.п.

3. Речевые умения*, соотносимые с выражением мысли*. Умения этого типа определяют уровень риторической компетенции, которой оратор достиг, и уровень его творческого потенциала, который он имеет:

- определить уместность употребления той или иной языковой единицы в данной речевой ситуации;

- варьировать риторическими приемами для эффективного педагогического общения с целью точного и правильного выражения мысли и воздействия на эмоции слушающих / участников устного диалога (полилога).

4. Речевые умения*, соотносимые с произнесением речи:*

- умения распределять дыхание, регулировать громкость, звучность голоса и темп речи;

- выделять голосом ключевые слова, делая необходимые логические ударения и паузы;

- умения воспроизвести, передать модальность текста;

- умения передать риторический пафос;

- умения использовать разнообразную интонацию;

- умения использовать необходимые невербальные средства;

- умения установить зрительный контакт;

- умения выходить из трудной ситуации.

Введение риторических элементов в нериторические жанры педагогической речи возможно использованием следующих *приемов, формирующих риторические умения*:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Приемы воздействия* | *Приемы активизации внимания* | *Приемы украшения* |
| - умение учитывать адресата; - владеть риторическими средствами убеждения воздействия (использование приемов стилистической замены, диалогизации, популяризации, цифровых данных, эффективной аргументации); - диалогизация; - умение быстро принимать «языковые» решения, сохраняя и инициативу, и возможность компромисса; - поддерживать / опровергать доводы оппонента; - умение задавать вопросы разных типов и др. | а) связанные с употреблением языковых и речевых единиц: - обращения; - повторы; - интимизация устного выступления, персонификация и диалогизация его; - использование риторических вопросов, дилемм, контакто- устанавливающих средств; - закон края; - «демонстрация зависимости» от слушающих; - впечатление импровизированной речи; - оценочность; - использование экспрессии, цитат, афоризмов, прецедентных текстов, шуток; - демонстрация предмета; - апелляция к авторитету; - случай / история, вызывающие сочувствие; б) связанные с техникой речи (речевым маневрированием): - соответствие темпа, громкости, силы голоса, интонации ситуации, форме и жанру педагогического общения и др. | - произнесение текста; - использование риторических фигур и тропов в учебно-научном тексте; - соединение рационального и эмоционального, информационного и образного; - выбор языковых и речевых средств, адекватных ситуации общения; - умение подобрать особую тональность текста и др. |

Названные приемы, с одной стороны, формируют способность к речевой импровизации, являющейся показателем уровня владения риторическими умениями, риторической компетенцией, с другой – способствуют успеху любого публичного выступления учителя, потому что помогают осуществлять психологическую связь с учениками, коллегами, родителями.

Речевое поведение языковой личности хорошего уровня характеризуется использованием самых разнообразных риторических жанров в различных ситуациях педагогического общения*. Языковая личностьэлитарного типа* – это личность, свободно владеющая большим запасом языковых средств, профессионально и эффективно использующая их в разнообразных видах общения с учетом реальных коммуникативных отношений.

Публичная речь преподавателя служит передаче информации слушателям. Кроме того, в ней всегда присутствует дидактическая направленность, т.е. одновременно с передачей информации решаются задачи обучения. Это выдвигает особые требования к отбору, способам организации и изложения информации, т.е. к содержанию и форме педагогической речи.

Всякое педагогическое общение есть общение воспитателя и воспитанника. Воспитательная направленность речи учителя предполагает особый подход к отбору информации и её интерпретации. Речь преподавателя служит образцом, который воспринимает обучаемый и по которому он учится строить свою речь.

Основная функция педагогической речи – ее информативность. Ее задача не только пробудить любознательность, но и дать новое представление о предмете.

**Информационная речь должна** отвечать следующим требованиям: 1) в ней не должно быть ничего спорного. В информационной речи любой вопрос находит свое разрешение при соблюдении двух условий: он должен быть связан с тем, что уже существует или представляет подлинную правду и не может вызывать спора; 2) она должна вызывать пытливость. Характерная для информационной речи черта заключается в том, что она пробуждает любознательность слушателя. Если заранее не возникли вопросы, вызванные удивлением, недоумением или сомнением, ваш долг поставить их; 3) она должна удовлетворять запросы слушателя. Другая ваша обязанность заключается в ответах на все поднятые вопросы, которые удовлетворили бы слушателя; 4) сообщение должно быть актуально, В основе интересов ученика лежат факты, их значение, процессы. Но интересы могут возникать и в связи с практическими запросами, поскольку они имеют непосредственное отношение к занятиям слушателя, его домашнему быту, религиозным убеждениям, отдыху, к политическим взглядам или его общественной жизни.

Каждая речь любого типа содержит элементы информации, должна представлять интерес. Особенность педагогической речи заключается в необходимости поддержания интереса к своему предмету. Отсюда – необходимость включения в педагогическую речь элементов **агитационной, убеждающей речи**. Убедить – значит логическими доводами доказать или опровергнуть какое-либо положение. Это чисто логическая задача. На практике эти речи рассматривают как агитационные, в которых любыми методами – логическими или иными – педагог убеждает согласиться с ним в спорном вопросе.

Агитационной речи свойственны отличительные черты других речей: она должна содержать необходимые фактические данные, пробуждать психическую восприимчивость, приводить к согласию; она должна заставить слушателя почувствовать потребность сделать то, о чем просит оратор.

**Речевые приемы популяризации** – это особые речевые средства, с помощью которых учитель делает научные знания (понятия, факты, закономерности) доступными усвоению учащихся. В основе приемов популяризации лежат лексические и синтаксические средства словесной образности и выразительности – различные тропы и риторические фигуры.

Чтобы сделать процесс усвоения знаний доступным, прежде всего необходимо привлечь внимание учащихся и оживить саму речевую подачу материала – диалогизировать речь. Этой цели служат такие приемы популяризации, как риторический вопрос, риторическое восклицание, цитирование, повтор. Эти риторические фигуры способны придать даже монологической речи черты непосредственного диалога, они оживляют речь с точки зрения структуры.

Современное публичное выступление требует от педагога высокой квалификации. Чтобы приобрести ораторские навыки необходима регулярная речевая практика и самоконтроль. Только личный опыт, опирающийся на солидный теоретический фундамент, способствует повышению уровня речевой компетентности и создает условия для ее эффективного проявления.

Средством реализации функций общения в педагогической деятельности, безусловно, является речь учителя, профессионально ориентированные речевые жанры.

# Виды и жанры ораторской речи в профессиональной деятельности учителя (учебные и внеучебные ситуации)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Виды речи* | *Цели высказывания* | *Жанры речи* |
| 1. Информационная речь – речь, дающая новые сведения о предмете или явлении объективного мира, а также речь, передающая точку зрения автора. |  | · Вступительное слово перед изучением нового материала; · учебная лекция; · объяснительный монолог; · доклад; · сообщение; · информация; · инструктаж; · рекомендация; · самопредставление; · рассказ-воспоминание и др. |
| 2. Убеждающая речь – речь, формирующая мнение аудитории. |  | · Заявление; · опровержение; · размышление (речь в прениях, дебатах, дискуссии); · воспитательная беседа; · совещательная речь. |
| 3. Эпидейктическая речь – речь «на случай», хвалебная или порицательная, в любом случае сплочающая аудиторию и формирующая у неё определённое эмоциональное состояние (удовлетворения, наслаждения, радости; гнева, скорби, презрения). |  | · Приветствие; · поздравление; · благодарственное слово; · похвальное слово; · воспитательная беседа; · представление; · заключительное слово; · напутственное слово; · надгробное слово; · тост. |

4. Объяснительный монолог – это самый распространенный жанр информационной речи, используемой в образовательном процессе. Объясняться могут:

понятия (форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений в их противоречии и развитии; мысль или система мыслей, обобщающая, выделяющая предметы некоторого класса по определённым общим и в совокупности специфическим для них признакам);

факты (событие или результат);

закономерности (объективное устойчивое, повторяющееся и необходимое отношение между предметами или признаками одного предмета);

способы деятельности (последовательность действий для получения результата).

Приведите примеры объяснения понятий, фактов, закономерностей, способов деятельности, характерные для педагогической деятельности вашего профиля.

5.Подготовьте интересное информационное сообщение о жизни и деятельности известного оратора прошлого или современности. Познакомьтесь с общими правилами, которые должны соблюдаться при подготовке информационных выступлений (И.А. Стернин).

1. Информационное выступление должно содержать *новую* для слушателей информацию.

2. Оно должно быть актуально для слушателей, т.е. *интересно* для них сейчас, в данный момент.

3. Оно должно дать *полную* информацию.

4. Оно должно *заинтересовать* слушателей в получении новой, дополнительной информации по данной теме.

5. Оно должно содержать *несколько конкретных фактов*.

6. Такое выступление должно содержать *два-три раздела* (пункта плана), не больше.

7. Оно должно быть *кратким*.

8. Чётко переходить от одного пункта к другому.

9. Не использовать много жестов.

10. Не говорить слишком эмоционально.

6. Подготовьте убеждающую речь на одну из предложенных ниже тем.

1. Зависит ли наше будущее от учёбы?

2. Интернет для ученика: плюсы и минусы.

3. Важно ли для учителя умение одеваться?

4. Нужно ли в школе преподавать Закон Божий?

5. Должно ли образование быть платным?

6. Нужно ли давать списывать?

7. Интернет – альтернатива реальности?

8. Есть ли будущее у книги?

9. Можно ли изжить конфликт поколений?

10. ЕГЭ: за или против?

11. Европейский стандарт образования в России: прорыв или сомнительные перспективы?

12. Есть ли в наше время патриоты?

13. Школа как центр образования и досуга: дальняя цель или близкая реальность?

14. Словом можно спасти?

15. Профильные классы – удачное решение?

16. Выгодно ли быть хорошим человеком?

17. Должен ли каждый человек заниматься спортом?

Познакомьтесь с правилами подготовки убеждающего выступления (И.А. Стернин).

1. Использовать общие правила эффективной аргументации:

- быть эмоциональным;

- обращаться к жизненно важным фактам;

- стараться показать слушателям реальную пользу от ваших предложений или информации;

- отвлекаться в изложении;

- быть лаконичным;

- ссылаться на авторитеты;

- использовать цифры;

- опираться на наглядность;

- использовать юмор.

2. Темой выступления должен быть действительно спорный вопрос, который сейчас актуален, обсуждается в обществе и по которому есть разные точки зрения.

3. Продолжительность выступления – не более 3 – 5 минут.

4. Умеренная эмоциональность (слушатели должны её чувствовать).

5. Затрагивать благородные эмоции (чувство гнева, ненависти, справедливости, несправедливости).

6. Затрагивать вопрос истины – что правда, а что нет.

7. Использовать короткие фразы.

8. Словесно выразить и не менее чем три раза повторить доказываемый тезис.

7. Согласитесь со следующими высказываниями или возразите. Свой ответ аргументируйте.

*Ученик никогда не превзойдет учителя, если видит в нем образец, а не соперника (В.Г. Белинский).*

*Учитель должен обладать максимальным авторитетом и минимальной властью (Т. Сас).*

*Жалок тот ученик, который не превосходит своего учителя (Л. да Винчи).*

*Те, у которых мы учимся, правильно называются нашими учителями, но не всякий, кто учит нас, заслуживает это имя (И. Гёте).*

*Наши истинные учителя — опыт и чувство (Ж.-Ж. Руссо).*

# Жанры педагогического дискурса

Дискурс многозначный термин лингвистики текста; важнейшие из значений дискурса: «1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний, связанных между собой по смыслу; 5) речевое произведение как данность» (словарь «Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник»). Здесь же находим пояснение, что дискурс – «это текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, погруженная в жизнь».

*Дискурс*рассматривается в широком смысле как сложное коммуникативное явление, как устное речевое действие, включающее как социальный контекст, дающий представление об участниках коммуникации и их характеристиках, так и процессы производства и восприятия сообщения.

В узком смысле, ***дискурс***– это связная последовательность языковых единиц, создаваемая говорящим для слушающего в определенное время, в определенном месте, с определенной целью.

**Педагогический дискурс** понимается как процесс коммуникативного взаимодействия учителя (преподавателя) и учащихся в профессиональной педагогической сфере; это коммуникативное событие, включающее в себя значения, общедоступные для участников коммуникации, знание языка, знание мира, установки и представления.

Участниками педагогического дискурса являются преподаватель и учащиеся, коллеги, родители учеников. Ученые отмечают неравноценное положение учителя и учащихся. Их роли строго разграничены и детерминированы социальным статусом. Учитель выбирает предмет речевого общения (тему урока, тему воспитательной беседы и пр.), ищет функциональные речевые стратегии. Он дает разрешение ученикам включиться в диалог, прерывает контакт по своему усмотрению; определяет продолжительность коммуникации во времени.

Волгоградский ученый В.И. Карасик анализирует педагогический дискурс с точки зрения его цели (социализация нового члена общества: объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов), ценностей, стратегий (объясняющей, оценивающей, контролирующей, соединяющей и организующей), жанров и прецедентных текстов, к которым исследователь относит школьные учебники и хрестоматии, правила поведения учащихся, а также многие известные тексты детских книг, песен, пословицы, поговорки, известные афоризмы на тему учебы, знаний, отношений между учителем и учеником.

Лингвистический аспект взаимодействия учителя и ученика на уроке в классе включает следующие проблемы:

1) изучение функций высказываний таких, как утверждение, вопрос, ответ, команда и пр. и способов их интерпретации;

2) последовательность появления высказываний разных функциональных типов;

3) способы, средства и порядок введения тем; закономерности развития тематической структуры дискурса на уроке;

4) право говорящих на речь: кем и как оно определяется, как реализуется.

*Педагогический дискурс* многожанровое функциональное образование. В каждой сфере деятельности имеется свой репертуар речевых жанров, в том числе репертуар педагогических жанров – особых форм речевой практики учителя. В педагогическом дискурсе учитель выполняет роль ведущего, определяет очередность реплик, вводит и завершает темы, распоряжается правом на речь (А.К. Михальская). Минимальная единица педагогического дискурса - речевой жанр.

8.3. ***Особенности риторических жанров* педагогического дискурса**

Риторические жанры педагогического дискурса – это те же речевые жанры, которые учитель намеренно продуцирует, продумывая общие стратегии речевого поведения, выбирает речевую тактику – те или иные языковые средства, приемы активизации внимания и украшения речи, планируетих воздействие, сознательно уходя от риторической нейтральности, риторического нуля.

К риторическим жанрам педагогического дискурса относятся: слово о предмете речи; программная речь; эпидейктическая речь, агитационная речь; побуждающая речь, представление классу; оценочное суждение; отзыв; рецензия; творческий отчет; сентенция; шутка; риторический анализ речевого поведения учителя и ученика в разных ситуациях педагогического общения; диспут, дискуссия, дебаты, прения, беседа и др.

Различия между риторическими жанрами затрагивают новые уровни коммуникации: характер коммуникативной ситуации, тематическое наполнение дискурса, тактические повороты в разворачивании темы, разное концептуальное наполнение общения, разную степень запрограммированности ответных реакций, объем.

К жанрообразующим элементам, определяющим модель риторических жанров, отнесены подготовленность / неподготовленность высказывания, коммуникативное намерение, оценочность, модальность, риторичность, диалогичность, осознанность стратегии и тактики, адресность, образ автора.

Тексты педагогических риторических жанров всегда планируются, разрабатываются и готовятся учителем заранее как сложное речевое произведение, имеющее свою структуру, стилистическую и риторическую тональность. В зависимости от коммуникативного намерения (интенции) в них по-разному проявляется риторическая окраска (по А.Ф. Лосеву, «энергитийно-смысловая сущность слова»): в одних жанрах она максимально выражена, в других – фрагментарно. Так, риторическая окраска максимально выражена в «публичных» жанрах: эпидейктической речи, выступлениях на родительских собраниях, слове о предмете речи, явлении и др.; личностнозначимых жанрах: представлении классу и др.; оценочных жанрах: оценочном суждении, сентенции, шутке, риторическом анализе речевого поведения учителя и ученика в разных ситуациях педагогического общения, полемике, отзыве и др. В текстах этих риторических жанров слово в своих сочетаниях, подобно музыкальному тону, приобретает особое качество и особую силу: оживают психологические ассоциации, эмоциональные отношения, стремления.

Под *риторической окраской* понимается своеобразный смысловой «сгусток, довесок» высказывания, речи, имеющий торжественную, возвышенную, чувственную маркированность. Риторическая окраска передает стремление говорящего так или иначе – волюнтативно, эмоционально, эстетически – воздействовать на адресата. С ее помощью проявляется сопереживание, воображение, ассоциации. Риторическая окраска всегда мотивирована адресантом и «выводится» адресатом с разной степенью опоры на высказывание. Выделяют общие черты риторических жанров:

1) они антропоцентричны; совпадают по своим целям - прямым и косвенным; коммуникативным интересам (воспитать, формировать языковую личность элитарного типа), степени запрограммированности ответных реакций;

2) ярко выражены межличностные установки (всегда реализуется коммуникативно-прагматическая ось «я - мы», «я - ты»), образы адресанта и адресата являются реальными языковыми личностями;

3) диалогизированы (всегда ориентированы на получение вербального или невербального ответа);

4) политематичны;

5) всегда субъективны;

6) отражают особенности речевого этикета учителя;

7) зависят от ситуации общения;

8) характеризуются синтезом элементов различных функциональных стилей;

9) объединены стремлением к коммуникативному контакту.

Владение риторическими жанрами – основа риторической грамотности человека, на которой в значительной степени базируется формирование культуры общения языковой личности, специальных педагогических способностей учителя.

**Педагогические жанры речи**

**Педагогический речевой жанр** - это исторически сложившаяся единица профессионально ориентированного общения, которая характеризуется особой коммуникативной задачей, определённым содержанием, способами речевыражения и предполагаемой реакцией собеседника, а также обстановкой, позволяющей реализовать речевой замысел в полной мере.

Ученые предлагают следующее определение педагогических жанров речи учителя: ***жанр педагогической речи***– тематически целостное, законченное высказывание определенного стиля и структурно-смыслового строения, соответствующее обучающим, воспитательным и коммуникативным функциям педагогически ориентированного общения учителя в различных ситуациях в процессе обучения и воспитания.

Речевой жанр трактуется в современной педагогической риторике и лингвистике как модель текста, как тип речевого действия, как тип коммуникативного события. Дифференцируются статичные, обычно письменные жанры текста и процессуальные, динамичные речевые жанры (жанры дискурса, т. е. коммуникативной ситуации, имеющей событийную природу).

Урок - основная форма педагогического взаимодействия. Учитель должен осознавать его не только как организационную модель, обладающую набором дифференцирующих содержательно-структурных признаков, но и как модель общения - сложное, подвижное полижанровое образование, требующее от учителя повышенной речевой ответственности в момент реализации. Урок будет соответствовать профессиональным требованиям, если учитель знает предмет обучения и обладает организационной, коммуникативной и этической культурой.

Основанием для классификации жанров являются тип урока (объяснение нового, итоговое обобщение и т.п.); коммуникативная цель (слово об ученом/ открытии; вступительная речь к новой теме урока); педагогическая традиция (беседа, рассказ, отзыв на письменную работу ученика и т.п.); специфика учебного предмета: характеристика – на уроках литературы, лингвистическая сказка – на уроках русского языка, хронологический рассказ (история), путешествие по карте (география), рассказ-описание чертежа, детали изделия (черчение и технология), определение, доказательство, оценочное суждение, комментарий (математика) и т.п.

На разных этапах урока (комбинированный урок включает такие структурные элементы, как организационный момент, проверка домашнего задания, опрос, объяснение нового материала, формулирование выводов по новому материалу, формирование умений и навыков, задавание домашнего задания, подведение итогов урока) учитель решает разные образовательные задачи, определяет в процессе подготовки к уроку коммуникативные намерения, интенции, и в зависимости от этого выбирается жанр научно-учебной речи учителя. Таким образом, речь учителя складывается из стереотипных учительских высказываний, жанров, которые определяются коммуникативными интенциями (намерениями) учителя в разных учебно-речевых ситуациях. На этапе урока объяснения нового материала учитель использует жанры: *школьная лекция, сообщающая или эвристическая беседа; разъяснение, формулировка учебной проблемы, формулировка гипотезы.*Начинается урок со *вступительного слова учителя;*на этапе закрепления учебного материала – *беседа*, *сопровождаемая вопросами,* или *обобщающая беседа*;*ответ на учебный вопрос, формулировка задания; замечание*(краткое суждение по поводу чего-нибудь), *указание, комментирование, уточнение,*и др. Заканчивается урок*заключительным словом учителя*

К речевым жанрам научно-учебного, педагогического общения относятся тезисы, реферат, лекция, сообщение, ответ, рассуждение, языковой пример, объяснение (пояснение), комментирование, объяснительный монолог, учебно-педагогический диалог, оценочные высказывания, обобщение на этапе подведения итогов урока, приветствие, комментарий и др. жанры педагогического общения.

Жанр свободно выбирается учителем, поэтому знание жанровых критериев помогает выбрать объем текста, стилистико-речевое оформление, позволяет прогнозировать результат.

**Фатические речевые жанры**

**Коммуникативно-регулирующая** стратегия на уроке реализуется прежде всего с помощью тактик установления речевого контакта, тактики его поддержания и тактики прерывания речевого контакта. Тактика поддержания речевого контакта в рамках коммуникативно-регулирующей стратегии реализуется на протяжении всего урока чаще всего различными **фатическими речевыми жанрами.**Уже на первом этапе любого урока тактика установления речевого контакта реализуется через жанры приветствия, обращения, сообщения темы нового урока: *Здравствуйте, садитесь. Начнем урок с новой темы. Тема урока «Корень слова».*

Эффективность педагогического общения находится в прямой зависимости от уровня владения учителем **фатическими жанрами,** которые соответствуют установке на речевой контакт, обеспечивают поддержание с собеседником речевых и социальных отношений, их регулирование.

Фатическая речь не просто служит средством установления коммуникативного контакта, но и выступает как средство установления определенных отношений между говорящим и слушающим. Исследователи подчеркивают непосредственную связь личностной и фатической информации. Коммуникативный результат учебно - педагогического общения зависит именно от отбора и комбинации фатических речевых жанров, определяющих также меру благоприятности освоения учебной информации. Фатические (коммуникативно-прагматические) жанры речи предназначены для регулирования межличностных отношений между коммуникантами: приветствие, утешение, разрешение, похвала, возражение и пр.

Суханкина Е.Н., изучающая требование и замечание как речевые жанры взаимодействия и воздействия, дает их следующую характеристику.

**Жанр *требование***– педагогический речевой жанр, позволяющий педагогу организовать учебную деятельность. В идеале требование учителя содержит предельно конкретное, точное, понятное детям, недвусмысленное указание относительно того, какие действия и как они [дети] должны их выполнять.

С помощью таких требований, значительное место в которых занимают именно педагогические клише, отрабатываются любые действия: «Сели», «Закрыли тетради», «Проверяем домашнее задание», «Опустили руки», «Внимание!», «Открыли дневники», «Приготовились, записываем» и т. д.

Можно говорить о том, что нельзя стать хорошим педагогом, настоящим мастером своего дела, не овладев таким речевым жанром, как требование, и не выработав у себя важнейшего профессионального качества педагога - требовательности.

Требовательность - не только свойство, но и способность человека требовательно относиться к себе и участвующим в совместной с ним деятельности людей. В педагогических требованиях отчетливо выражено волеизъявление учителя, определённое распоряжение по формуле «делай то-то» или «не делай того-то», «команда», т.е. то, чего один человек (учитель) или группа людей (ученики) добиваются от другого человека (ученика) или другой группы людей (учеников).

Среди требований, с точки зрения их употребления в процессе урока, можно выделить следующие разновидности:

- требования, связанные с «вхождением» в учебную ситуацию урока: «Начинаем урок», «Садитесь»;

- требования, позволяющие активизировать мыслительную работу слушателей: «Сосредоточьтесь!», «Внимание!», «Сопоставьте ...!», «Запомните ...!» и др.;

- требования, связанные с завершением урока или одного из его этапов: «Сделаем выводы», «Подведём итоги», «Перейдём к следующему заданию» и т.п.

Конечно, разновидностей требований, так же как и форм их предъявления в речи педагога, великое множество. При их употреблении важно учитывать предполагаемый и полученный результат.

В связи с тем что требование направлено прежде всего на осуществление, прекращение или коррекцию действий учеников, именно глаголы являются основным средством выражения этого речевого жанра. Требования в зависимости от формы глагола, участвующего в их выражении, имеют различный характер и результативность воздействия. В требованиях, в выражении которых участвует неопределенная форма глагола, наблюдается категоричность, обязательность выполнения, в идеале это мягкая команда: «Выполнить (выполнять) упражнение надо очень быстро», «Списать, поставить знаки препинания» и др.

Употреблять требования необходимо с большой осторожностью: им свойственна определённая обезличенность, и при жёсткой, категоричной интонации их можно приравнять к приказу, чуждому педагогической деятельности речевому жанру. Требования, выраженные глаголом в форме изъявительного наклонения настоящего времени 1 лица мн.ч., в отличие от глаголов в форме императива, звучат мягче, «снимая» побудительный характер, они подчёркивают совместность действий, которые осуществляются учителем и классом (Ср.: «Давайте вспомним - (вспомни - вспомните)», «Откроем учебник - (открой - откройте)» и т.д.). Подобные формы выражения требований оказываются эффективными в процессе речевого воздействия, т.к. указывают на стремление педагога к взаимодействию с учеником, позволяют учителю акцентировать внимание учащихся на его желании заниматься единой с учеником, общей, значимой для обеих сторон деятельностью.

Требования, в выражении которых используются глаголы в форме изъявительного наклонения прошедшего времени, выражают полную уверенность учителя в том, что его указания будут выполнены: «Закончили работу», «Сдали тетрадь» и т.п. Подобные требования помогают выделить границы в структуре урока, подчеркнуть этапы учебной деятельности, переход от одной деятельности к другой и чаще всего произносятся официальным тоном.

Используемые для выражения требований глаголы в форме сослагательного наклонения с условно - желательной частицей бы обычно смягчают (по сравнению с императивом) категоричность и резкость побуждения к действию (Ср.: «Встань!» - «Ты не мог бы встать?» - «Я бы хотела, чтобы вы вставали, когда отвечаете!»). Волеизъявление, выраженное подобным образом, можно соотнести с просьбой, которую выполнять необязательно. Лишь соответствующая требованиям тональность произнесения может указать на необходимость выполнения столь похожих на просьбу требований.

Частица давай (те) с глаголами в неопределенной форме («Давайте писать!») или с глаголами в форме 1-ого лица мн.ч. (Давайте напишем...») в педагогическом общении далеко не всегда уместны. На наш взгляд, в качестве речевого средства, участвующего в выражении требования, слова «давайте» следует избегать.

Среди речевых средств, участвующих в выражении требований, кроме глаголов, можно также выделить требования, в выражении которых участвуют существительные («Тишина!»; «Тишина в классе!»; «Чистота на партах!»; «Внимание!»); числительные {«Чтобы все приготовились к уроку, пока я досчитаю до трёх: раз, два, три!»; «На счёт «три» спрашиваю по журналу!»); наречия («Тихо!», «Быстрее!»; «Смелее!»; «Громче!»; «Молча!»; «Довольно!») и другие.

Нередко требование педагога выражается с помощью растягивания гласной в значимом слове высказывания или замедленного произнесения слова по слогам: «Ти-ши-на в классе!», «Ти-и-и-ише!», «Вни-ма-тель-нее!». При этом они [требования] не утрачивают своей содержательности и продолжают оказывать речевое воздействие.

Часто на уроках можно услышать неоднократно повторяемое учителем «давайте побыстрее», чтобы ускорить темп выполнения задания. Однако работа учителем должна быть так подготовлена и организована, чтобы дети могли её быстро выполнить, тогда призывы, нервирующие определённую часть учащихся, будут или не нужны, или спокойно восприняты.

Требование, таким образом, может выражаться как в ясной словесной формулировке, в виде мягкой «команды», в тоне, не терпящем возражений, так и с помощью различных невербальных средств.

**Замечание в педагогической деятельности** - малый речевой жанр волеизъявления учителя, адресованный чаще всего ученику (реже - всему классу), требующий от него выполнения, изменения или прекращения конкретного действия (действий). Замечание в речи педагога можно рассматривать как средство различной степени и характера воздействия на ученика. Соответственно характеру воздействия на учащегося и конечному результату выделяются замечания этичные (допустимые) и неэтичные (отрицательные, негативные).

По особенностям содержания среди допустимых замечаний можно выделить следующие основные:

- Замечания, поднимающие у учащихся настроение, уверенность в своих силах: «Ты ведь понимаешь, сейчас нужно собраться, ты подготовишься, я знаю!»;

- Замечание-предупреждение: «Вам предстоит решить сложные задания! Леша, будь внимательнее!»;

- Замечание-пожелание: «Мне было приятно узнать от завуча, что вы показали себя с лучшей стороны. Буду рада, если и в этот раз вы не оплошаете?!»;

- Замечание-шутка: «Сегодня знаменательный день, Иванов нас посетил!»;

- Замечание-выражение солидарности с другими учителями, учениками: «Согласна с тобой, Петя: друзья так не поступают!»;

- Замечание-выражение уверенности учителя в том, что совершённые учеником, классом действия приведут к хорошему результату, или, наоборот, в будущем не повторятся: «Я надеюсь, что ты больше этого не сделаешь!»; «Думаю, вы поняли, что натворили, и больше подобного не случится!»;

- Замечание-поправка: «Вот здесь не совсем так! Подумай!».

Воздействие каждого замечания может усиливаться входящим в его состав подчёркнутым обращением: «Петров, не разговаривай!»; «Молодые люди, вы не забыли, где находитесь?!».

Для замечаний характерна большая свобода выбора средств выражения. Так, в замечаниях положительного характера частотны выражения типа «я надеюсь», «буду рада», «я верю», «я знаю» и т.п.

Среди замечаний отрицательного характера можно выделить следующие основные виды: замечание – угроза: «Ещё слово, и пойдёшь за дверь!»; 2) замечание-упрек: «Только место в школе занимаешь!»; замечание, выражающее разочарование, недоверие: «От вас я этого не ожидал»; «Как же ты мог?».

*Анализ неэтичных (отрицательных) замечаний показал*, что в качестве средств их выражения также употребляются: слова, обозначающие неодушевленные предметы: «Полный тормоз!»; «Нет, ну это невозможно, как будто со стеной разговариваю?!»; слова, являющиеся названиями животных: «До тебя доходит, как до жирафа!»; слова и словосочетания, указывающие на отсутствие знаний, умственных способностей: «Садись, всё равно не сообразишь!»; слова и словосочетания, говорящие о неспособности ученика что-то сделать, о его психических отклонениях: «Оно ещё и разговаривать умеет?!»; слова и словосочетания, говорящие о поведении ученика: «Ты же весь извиваешься...»; «Андрей, иди к доске, чтоб зря не чесал язык!».

Характеризуя ученика как личность, учитель иногда использует *неэтичные (отрицательные) замечания***-**слова типа всегда, как обычно, всё равно и т.п., которые подчёркивают постоянный характер каких-то отрицательных свойств учащегося. Для данной группы речевых средств свойственно также наличие отрицательной частицы не при глаголах: «Всегда опаздываешь»; «Ничего от тебя всё равно не добьёшься»; «Ну, ты всё равно ничего не знаешь»; «Не о чем с тобой разговаривать!»; «Как обычно не готов!», что выражает негативное отношение учителя к ученику, противоречит гармонизирующему диалогу в общении и создает конфликтную ситуацию.

При употреблении замечаний важное значение приобретает ***интонаци****я*: она может выражать самые разные эмоционально-волевые отношения преподавателей и учащихся в процессе общения. С различной интонацией учитель может произнести фразу: «Принеси дневник »; «Что-то я тебя не узнаю сегодня»; «Что случилось?» и т.д. Смысл и подтекст этих фраз не сводится к лексическому значению слов, но обогащается контекстом всей ситуации, сложившимися ранее взаимоотношениями учителя и ученика. Замечания негативного характера в основном сопровождаются иронической интонацией, интонацией насмешки, пренебрежения, презрения, обвинения, осуждения, недовольства, неодобрения, недоверия, обиды, жалобы, грубого намёка.

Значительная роль в создании определённого воздействия принадлежит также ***паузам***. Например: идёт урок. Ребята внимательно слушают учителя, но двое вдруг зашептались. Педагог делает небольшую паузу, строго смотрит на «нарушителей» - и порядок восстановлен. Таким образом учитель выражает замечания «Не разговаривать!», «Не шептаться!» и т.п. в ответ на возникшую на уроке ситуацию.

Большое значение имеет также ***мимика*** педагога, сопровождающая или выражающая замечание: взгляд неодобрения, осуждения, недоумения, выжидания, насмешливая улыбка, нахмуренные брови и т.п.

Среди ***жесто****в*, сопровождающих отрицательные замечания, встречаются: пожимание плечами, тыканье пальцем, покачивание головой из стороны в сторону и др. Такие жесты во многих случаях усиливают выражение отрицательного отношения к тому, что говорит или делает ученик.

Речевые жанры педагогического взаимодействия-воздействия не терпят шаблона в применении, поэтому при выборе оптимальной формы выражения требований и замечаний следует внимательно относиться к педагогической ситуации, к тем конкретным условиям, в которых будут использоваться изучаемые жанры. Педагог всякий раз должен искать наиболее эффективные речевые средства, соответствующие данным условиям педагогического взаимодействия. Учителю необходимо овладеть не только мастерством педагогического воздействия, но и педагогического взаимодействия: иногда лишь одно слово, взгляд или вовремя сказанная шутка (конечно, если она сказана не в насмешку над учеником или всем классом) могут разрядить конфликтную ситуацию на уроке.

**8.6. Функции жанров «вступительное слово учителя», «заключительное слово учителя»**

**Вступительное слово** учителя предопределяет протекание всего сложного коммуникативного события. Главное его назначение сообщить учащимся цели и задачи предстоящего занятия. Учебная задача показывает школьникам тот ориентир, на который они должны направлять свою деятельность при изучении данной темы (раздела). В задачу вступительного слова входит также создание мотивации к изучению нового материала.

Вступительное слово это описание последовательности действий учащихся на уроке: *Сегодня мы проводим не обычный урок, а урок-семинар. Что это слово обозначает? Найдите его в словаре.*После работы со словарем. *В ходе докладов ваших товарищей вы должны записать сообщения в виде конспекта или плана, список использованной литературы; по окончании доклада можно задать уточняющие вопросы или дополнить сообщения товарищей. Начали.*

Часто структура вступительного слова зависит от вида и типа урока. Так, структура этого жанра на уроке проблемно-развивающего изучения нового материала следующая:

- первичное введение материала с учетом закономерностей процесса познания при высокой мыслительной активности учащихся;  
- указание на то, что учащиеся должны запомнить;

- мотивация запоминания и длительного сохранения в памяти;

- сообщение либо актуализация техники запоминания (работа с опорными конспектами, смысловая группировка и т. п.).

Структура вступительного слова на уроке проверки знаний может быть следующей: постановка задач урока; сообщение о материале, который будет проверяться или контролироваться; работа с памятками по проверке, самопроверке, взаимопроверке.

Учитель во вступительном слове также актуализирует мотивы предыдущих достижений (*Мы хорошо поработали над предыдущей темой*), вызывает мотивы относительной неудовлетворенности (*Но не усвоили еще одну сторону этой важной темы*), усиливает мотивы ориентации на предстоящую деятельность (*А между тем это будет необходимо при…*), усиливает непроизвольные мотивы удивления и т. д.

Вступительное слово часто сопровождается речевыми жанрами, образующими этикетную рамку учебного занятия: пожеланием, приглашением, поздравлением и т. д. Нередко встречаются эпистемические жанры, например «дефиниция», этимологическая справка: *Есть науки древние, возраст которых определяется даже не веками, а тысячелетиями. Например, медицина, астрономия, геометрия. У них есть богатый опыт, традиции, которые берут свое начало с древности, развиваются и действуют в наше время. Так, обычай выпускников медицинских институтов давать клятву Гиппократа родился три тысячи лет назад и носит имя великого греческого врача, жившего в 460-356 гг. до н. э. на острове Коса. Есть науки совсем молодые, которые родились только в прошлом веке. Например, экология. Но есть и такие науки, чей возраст определить очень трудно. К таким наукам относится…*

**Заключительное слово** учителя**.**Риторический «закон края» требует от учителя не только эффективности начала урока, но и эффективности его конца. Известно, что при запоминании длинного ряда информации лучше всего по памяти воспроизводится его начало и конец. Поэтому эпистема (определенная «доза» информации или действия, достаточная для формирования тех или иных знаний или навыков) должна быть представлена в конце занятия наиболее концентрированно: *Ребята, сегодня вы узнали много нового о …*

Если фатические речевые жанры образуют этикетную рамку урока, то вступительное и заключительное слово – информационную. В начале учебного занятия учитель обычно сообщает о его цели, а в конце – о реализации этой цели.

Заключительное слово учителя (как и вступительное слово) нельзя назвать только моделирующим. В нем сочетаются черты информатики и фатики. Можно перечислить метаречевые и фатические речевые жанры, которые могут включаться в заключительное слово: метаречевые жанры, с помощью которых учитель связывает начало урока и конец. Их задача – напомнить учащимся формулировку проблемы, прозвучавшей в начале урока, и определить, как проблема решена; это может быть комплимент-благодарность аудитории за старательную работу на уроке; цитирование (завершение обсуждения яркой цитатой или афоризмом); призыв к применению усвоенных знаний на практике и т.д. Важным элементом заключительного слова являются оценочные речевые жанры: учитель выставляет оценки и сопровождает их кратким комментарием оценочного характера.

# Информационная речь учителя

**Информационная речь** – речь, формирующая в слушателях новое знание о предметах и явлениях объективного мира; речь, имеющая целью передачу новой для слушателя объективной информации, формирование в слушателях нового знания, возбуждение любознательности. В конкретных ситуациях информация реализуется в разных жанрах: лекция, доклад, объяснение, сообщение, консультация, обзор, заключение, резюме, инструктаж, объявление.

**Жанр информационной речи учителя –**слово учителя, объяснительная речь имеет дидактическую направленность, т.е. ставит своей целью упрощение процесса познания, облегчение понимания адресатом предлагаемых фактов, теорий и пр.; дает новое представление о предмете путем актуализации причинных или условно-следственных связей тех или иных видов знания, актуализирует фоновые знания ученики преобразует их в новое, задаваемое программой содержание. Объяснительная речь учителя имеет две разновидности: жанр лекции и жанр рассказа учителя. Преимущество рассказа состоит в том, что он позволяет до минимума сократить время на объяснение и высвободить его для тренировочных упражнений. Этим методом объясняют обычно более легкий учебный материал. Например, рассказ используется при изучении одновариантных правил, которым не нужны сложные наблюдения, но которые требуют достаточного количества упражнений, выполнения дидактических заданий.

Во многих случаях при объяснении нового материала учитель сочетает рассказ с беседой. Например, сообщая правило, учитель обращается к классу с вопросами при подборе примеров, иллюстрирующих данное языковое явление. Это активизирует процесс усвоения нового материала.

Основная коммуникативная задача, стоящая перед учителем в речевом жанре «лекция», заключается в передаче школьнику коммуникативной основы дисциплинарного знания, в формировании ядра понятий по изучаемому предмету. Объяснение нацелено на создание у адресата-учащегося научного мировоззрения, на приобретение знаний по предмету, на развитие творческого мышления.Основные функции данного жанра – информационная (дает ученикам необходимые сведения), стимулирующая (пробуждает интерес к теме, призывает изучать другие источники), воспитывающая и развивающая (дает оценки явлениям, вырабатывает культуру мышления).

Информирующая функция – главная в процессе объяснения нового материала, однако специфика жанра именно в обеспечении усвоения информации, получении нового представления о предмете речи, преобразовании содержания исходных, отраженных в ученике как объекте и субъекте обучения самых разных сторон действительности в новое, задаваемое программой содержание.

С самой информацией предполагается целая серия действий: 1) сообщить новое, ранее не известное знание об исследуемом объекте; 2) дать возможность ученику почувствовать достоверность этого знания, показать ход, процесс его получения, обеспечить принятие информации школьниками; 3) представляя процесс логического вывода, раскрыть метод, который может быть использован в дальнейшем для получения новых знаний, т. е. вооружить методом познания.

Изложение нового материала бывает информативно-репродуктивным (объяснительно-иллюстративным) и проблемным. Первый тип характерен для вводных занятий. Основные интенции учителя здесь следующие: вызвать интерес к изучаемой теме, сообщить сведения о данном явлении, объяснить, проанализировать, обобщить и систематизировать их. При проблемном изложении педагог не ограничивается передачей учебно-научной информации, а непосредственно управляет активной интеллектуально-речевой деятельностью школьников: вызывает интеллектуальные затруднения, потребность в анализе изучаемого факта; побуждает к совместному размышлению, поиску решения проблемы; формирует критическое отношение к чужому мнению, умение аргументировать собственную позицию.

Композиция речевого жанра «объяснение нового материала» всегда мотивирована его содержанием. Учитель организует расположение всех частей высказывания, их соотношение, распределяет подачу учебного материала в строго продуманной очередности. Все части объяснительного монолога занимают положенные им места и соединяются говорящим так, чтобы текст не утратил своей целостности.

Как правило, информация, которую должен преподнести учитель, достаточно объемная, требующая систематизации. Можно назвать следующие способы тематического развертывания объяснительной речи: последовательный; концентрический, при котором основная идея формулируется в начале объяснения, затем она обогащается, обосновывается, конкретизируется, появляются новые факты, идеи; в конце занятия учитель возвращается к формулировке основной идеи, уточняет ее; параллельный, когда темы разграничены; осуществляется неожиданный переход от одной темы к другой; для такого способа характерно наличие тем с большим смысловым разбросом вопросов; все темы объединены одной отчетливой идеей (или темой).

Типичной на уроке является ситуация возникновения незапланированных фрагментов речи учителя, связанных с неожиданной реакцией ученика-адресата. Наиболее типичными спонтанными высказываниями в научно-учебном общении являются справочные, комментирующие, дивертивные (с помощью которых педагог организует общение как со всем классом, так и с отдельным учеником) высказывания.

К информативным речевым **жанрам справочного характера** относят примеры, а также фразы, конкретизирующие основное содержание научно-учебной информации. В речи учителя справочную функцию выполняют также достаточно развернутые фрагменты текста, незапланированные заранее, но актуальные в конкретных речевых ситуациях. Это разъяснение значений терминов, особенностей анализируемых явлений, дидактических материалов, порядок выполнения практических заданий.

Жанр **комментирующего высказывания**в научно-учебной речи встречается чаще всего в ситуациях, которые характеризуются разнонаправленной деятельностью учителя: адресатом речи могут быть одновременно класс и отдельные ученики.

Особым средством организации учебного общения являются **повторы**, прежде всего они создают эффект непрерывности речи. Повторы могут быть уточняющего характера в ситуациях изучения нового материала и подведения итогов учебной деятельности. Повторы структурируются учителем с помощью устной диалогической речи. Также повторы в речи учителя используются в процессе закрепления знаний, формирования умений и навыков учащихся и на этапе контроля уровня усвоенности знаний и сформированности умений. Повтор речи школьников на всех психолого-педагогических этапах усвоения ими изучаемого материала, в том числе и на этапе подведения итогов урока, является специальным педагогическим приемом обучения, позволяющим осознанно усвоить изучаемый материал.

Особую функцию в объяснительной речи учителя выполняет проблемное слово. **Проблемное слово** как жанр педагогического общения представляет собой устный монолог на учебную тему и носит исследовательский характер. Проблемное слово учителя обычно используется в учебной ситуации на этапе восприятия и усвоения нового материала с целью активизации мыслительной деятельности и формирования учебно-исследовательских умений учащихся. Особенностью речевой организации научно-учебной информации является демонстрация образца рассуждения на основе ранее полученных учащимися знаний, приводящему к правильному ответу.

Проблемное слово учителя при объяснении нового материала побуждает учащихся к критической оценке и носит дискуссионный (диалогический, спорный) характер. Наряду со сведениями, обогащающими знания учеников по теме, их содержание составляют те, которые а) демонстрируют противоречивость учебно-научной информации, знакомят с различными точками зрения как возможными вариантами ответа на спорный вопрос; б) раскрывают способ получения верного ответа; в) указывают на отношение учителя к обсуждаемой проблеме.

Проблемное слово учителяпредставляет собой особый тип внутренне предельно диалогизированного монолога. Его диалогизированность связана с качеством информации (полемической по характеру) и, как следствие, активностью коммуникативно-познавательной деятельности учеников. Структурно-смысловой моделью этой разновидности объяснения является аргументативный текст (с включением описания -характеристики предмета речи; повествования, например в виде алгоритма учебных действий, перечисления языковых фактов и пр.). В соответствии с логическим типом мышления аргументативная модель может разворачиваться индуктивным (от частного конкретного факта к общему тезису-выводу) и дедуктивным (от общего положения к частным) способами. Часто эти способы передачи учебной информации сочетаются. Композиционное наполнение проблемного объяснительного слова учителя связано с организацией и ходом интеллектуального поиска, которое в обобщенном виде можно представить таким образом: проблема (вопрос, интеллектуальное затруднение) → гипотезы № 1, 2… → опровержение / обоснование каждой из гипотез → вывод (ответ на вопрос, решение проблемы).

Часто слово учителя материализуется в поликодовом тексте. Поликодовыми компонентами могут выступать: а) примеры, записанные на доске; б) таблицы, схемы, опорные конспекты; в) иллюстрации; г) аудио- и видеоматериалы; д) различные предметы; е) компьютерные программы. Они подчеркивают логику этапов интеллектуального поиска, придают фактическому материалу наглядность. Как правило, поликодовый структурно-смысловой фрагмент вводится в объяснительную речь с помощью метаречевых высказываний (например: «*Рассмотрим внимательно…», «Обратите внимание на…».*

Жанр **проблемного монолога** учителя в процессе объяснения нового материала формирует научно-учебное общение как совместную деятельность педагога и школьников и имеет специфику «интеллектуально-речевого равенства» учителя и ученика как субъектов общения. Рассмотрим особенности организации жанра проблемного монолога (Перова Т.Ю., 2007).

Анализ образцов проблемных высказываний показы­вает, что ведущими интенциями (интенция - коммуникативная цель, намерение, замысел) проблемного слова учи­теля можно назвать следующие: 1) орга­низовать с помощью предлагаемого предметного мате­риала ситуацию, в которой невозможен однозначный ответ, предложить вариативные формы этого ответа; 2) создать условия для использования аналитических, сопоставительных реакций; 3) способствовать развитию учебно-исследовательских умений учащихся; 4) добить­ся участия школьников в обсуждении поставленных на уроке проблем. Решению ведущих задач проблемного слова учителя помогают и дополнительные интенции: 1) вызвать интерес к изучаемой теме; 2) организовать коллективное обсуждение проблемы; 3) совершенство­вать умение спорить, отстаивать свою позицию; 4) соз­дать на уроке положительную эмоциональную обстановку.

Учитель, используя проблемный монолог в профессиональ­ной деятельности, обеспечивает своей речью контакт с учащимися, побуждает их к речевой активности, к учеб­но-научной деятельности.

Основными профессиональными качест­вами учителя, способствующими эффек­тивному использованию в определенных учебно-речевых ситуациях различных видов проблемного сло­ва учителя, являются: 1) информированность, знание предмета; 2) опыт исследовательской работы, умение раскрыть логику изложения в проблемной учебно - научной речи, аргументировать каждый шаг в объясне­нии; 3) умение эффективно использовать различные средства выразительности устной речи, приемы попу­ляризации научных высказываний, умело включать в объяснение наглядные средства и др.

Результа­тивность проблемного монолога зависит также от готовности учащихся воспринимать проблемную информацию, содержание которой составляют проблемы, проблем­ные вопросы, гипотезы и др. Эффективность проблем­ного монолога обусловлена и знанием говорящего (учителя) специфики восприятия проблемного выска­зывания учащимися, а также наличием у коммуникан­тов одинакового или близкого объема фоновых знаний.

Во время объяснения нового учебного материала с по­мощью проблемного монолога учащиеся принимают неиз­вестное им, пытаются найти его связь с известным, при этом, вероятно, их познавательная речемыслительная дея­тельность имеет репродуктивный характер. Перед учащи­мися интеллектуальное затруднение, для решения которого имеющихся знаний о самом явлении и способов решения возникшей познавательной задачи не существует. Для того чтобы произошло понимание, ученику необходимо вслед за учителем пройти все этапы познавательной деятельно­сти в решении интеллектуального затруднения.

У школьников среднего возраста активность совме­стной деятельности в интеллектуальном поиске повы­шается, проявляется способность к творческому реше­нию проблем в том случае, когда в проблемном моно­логе используется известная учащимся информация, в которой содержится неожиданное, что-то новое. В данном случае происходит совпадение информацион­ного потенциала коммуникантов. Познавательная ум­ственная деятельность учащихся изменяется, приобре­тает творческий характер, формируется собственно исследовательское отношение к изучаемым вопросам. Общение педаго­га, автора жанровых разновидностей проблемного слова, с учащимися является особым, отличным от общения, в рамках которого используются непроблем­ные жанры информационной речи учителя.

**Педагогическая рецензия и оценочное высказывание учителя**

Всоответствии со своей ролью в учебном процессе педаго­гическая рецензия реализует оценочную деятельностьучителя. В этом отношении она должна быть сопоставлена с **жанром оце­ночного высказывания учителя,**в частности с его разновиднос­тью - оценкой развернутого ответа ученика. Оценка и оцени­вание являются категориями философии, психологии, логики. Под оценкой чаще всего понимается отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, предметам окружаю­щей действительности, установление их значимости соответ­ственно определенным нормам и принципам.

По словам Т.В. Шмелевой, цель оценочных жанров - «из­менить самочувствие участников общения, соотнеся их поступ­ки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей».

Известно, что положительное влияние на учебную деятель­ность и личностное развитие детей оказывают развернутые со­держательные оценки учителем ученических ответов и работ, сопоставление успехов ученика с его прежними достижения­ми, констатация правильности выполнения задания и эмоци­ональная поддержка ученика в ходе работы.

Кроме того, вербальные оценки могут играть доминирую­щую роль в формировании самооценки ученика, если учитель умеет правильно ими пользоваться. Это связано с тем, что эти оценки более лабильны, эмоционально окрашены, более до­ходчивы для учащихся.

Педагогическая рецензия и оценочное высказывание близ­ки по своей психолого-педагогической функции: развивать ушкольника умение анализировать оценочные суждения и тем самым формировать самооценку.

Кроме того, владение этими жанрами совершенствует педа­гогическое мастерство самого учителя. Учителя, к сожалению, как правило не анализируют свои оценочные суждения и не пытаются искать причин педагогических неудач в этом направ­лении, а ведь такой способ работы учителя очень эффективен для развития его собственных профессиональных качеств, та­ких, как уважение к ребенку, терпимость, педагогический такт, эмпатия.

Коммуникативные цели оценочного высказывания учите­ля и педагогической рецензии во многом похожи: отметить до­стоинства и недостатки, предложить конкретные рекоменда­ции для исправления недочетов.

Эти коммуникативные цели могут быть реализованы при соблюдении следующих условий:

 эталон, которым оперирует учитель в своей оценочной деятельности в отношении школьника, должен быть понятен самому школьнику; важно, чтобы представления учителя и школьника об оцениваемом объекте совпадали;

- доверие школьника к учителю и его оценкам. Педагоги­ческий такт в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важна особая внимательность и справедливость, при условии письменного личностного обращения к ученику при­обретает особое значение. Педагогический такт - это умение выбрать правильный подход к учащимся, исходя из личност­ных особенностей и отношений с ними, стиль, тон, время и место педагогического воздействия. Отмечая недостатки рабо­ты или ответа и давая советы-рекомендации ученику, учитель – автор рецензии или оценочного высказывания – должен поддер­живать творческий потенциал ученика, выражать уверенность в будущих удачах, выступать в качестве более опытного, но доб­рожелательного и заинтересованного соавтора. Следует подчер­кнуть особо: отрицательная оценка личности учащегося не дол­жна являться предметом содержания педагогической рецензии или оценочного высказывания учителя. Это главное условие успешного педагогического воздействия оценочных жанров на ученика.

Обязательное выделение учителем положительного в письменной работе и в устном ответе ученика является важным мотивационным фактором для дальнейшей творческой деятельности ученика.

При схожести коммуникативной цели жанр педагогической рецензии и оценочное высказывание учителя имеют существен­ные отличия.

Отметка, которую учитель ставит в журнал, является офи­циальной, выставляемой на основе специально разработанных критериев. Вербальные оценки не контролируются строгими показателями. Педагогическая рецензия, как жанр письменной речи, характеризуется прежде всего сознательным выбором средств выражения мысли, она не располагает средствами ми­мики, жестов, интонации. Следовательно, педагогическая ре­цензия выполняет, кроме указанных ранее, функцию эталонно­го текста. Она является для ученика:

- образцом культуры владения письменной речью;

- образцом рецензии как оценочного жанра (что является немаловажным для обучения школьников написанию рецен­зий и отзывов).

Текущая педагогическая рецензия обращена к конкретному ученику, учитель имеет возможность высказать свои замечания и пожелания напрямую автору сочинения, не информируя о своих впечатлениях о прочитанной работе весь класс. В этом отношении педагогическая рецензия обладает преимуществами перед оценочным высказыванием. В случае оценочного выс­казывания положительная оценка дается при всех, а отрица­тельную - лучше высказать с глазу на глаз.

Однако рецензия достигает своего обучающего эффекта только в том случае, если учитель хорошо знает индивидуаль­ные особенности каждого адресата-ученика, обязательно учи­тывает этический момент при созданий текста рецензии.

При оценке ответа учитель обязательно учитывает оценочные суждения ребят, соглашается или не соглашается (не оспаривая, но уточняя сказанное), может обращаться к ним за подтвержде­нием или дополнительной аргументацией сказанного (введение элементов диалога происходит достаточно органично).

# Жанр беседы в учебном диалоге

**Беседа имеет** различные виды в зависимости от учебной задачи: она может быть сообщающей, эвристической, воспроизводящей, обобщающей.

Сообщающая, **информативная беседа** представляет собой цельное, логически связанное рассуждение, начинающееся постановкой цели и завершающееся выводами. Опираясь на имеющиеся у школьников знания, учитель с помощью вопросов подводит учащихся к пониманию нового и к выводам, обобщениям**.**Беседа содержит вопросы и задания, цель которых – обучение анализу готового языкового материала, предназначенного для анализа; учащиеся не изменяют его и не создают на его основе новый: это лишь повторение того, что уже создано; осуществляется анализ готового материала по известному образцу. Таким образом, осуществляется руководство репродуктивной деятельностью учащихся: освоенные знания и навыки применяются в аналогичных условиях – на аналогичном фактическом материале.

**Эвристическая беседа** организуется с помощью специально подобранных вопросов учителя, подводящих учащихся к самостоятельному открытию нового на основе анализа предложенного материала, выполнения определенных операций, проведения эксперимента. Школьники на основе своего опыта, ранее полученных знаний выводят новые понятия, формулируют определения и правила. Таким образом, в результате эвристической беседы организуется прогностическая их деятельность.

Перед началом проблемной беседы учитель называет условие проблемной задачи, а также приведенные в ней вопросы и задания, уточняет и поясняет проблему. В ходе обучения педагог формулирует одну или несколько проблемных задач, используя **речевой жанр** «**переформулирование проблемы**», который предполагает разложение сложной проблемы на подпроблемы и представление ее в виде более простых вопросов. Решение задачи, т. е. переформулированной учебной проблемы, учитель начинает с ее предъявления учащимся (первый этап). Затем следует анализ ее условия и вопроса, т. е. выясняется, что в условии задачи ученикам известно, а что нет. Путем наблюдения учащиеся с помощью педагога проясняют то известное, что включено в условие задачи. Неизвестное, искомое определяется вопросом *Почему?*Анализ условия задачи составляет второй этап ее решения. Третий этап – организация наблюдения учащихся над демонстрацией опыта, на иллюстрацию проблемы учителем, высказывание предположений: *может быть…* Четвертый этап – высказанное предположение проверяется наблюдением. Наконец, убедив адресата в правильности предположения, догадки, учитель дает окончательный ответ (или предлагает учащимся сопоставить свои выводы с выводами учебника) – пятый этап решения.

Методика организации учебного диалога как жанра педагогического общения находится в стадии разработки, представляем описание такого опыта (Рубаник Т.В.).

**Диалог** рассматривается как типизированное речевое построение, отражающее специфические условия и цели общения учителя и учащихся на уроке, как жанр педагогического общения, для создания которого необходимо знание экстралингвистических факторов, структурно-смысловых частей диалогического текста, специфики организации педагогического диалога в разных ситуациях общения.

Схема речевой ситуации показывает экстралингвистические предпосылки организации учебно-педагогического диалога.

ОБСТАНОВКА (урок)

один 45мин. много

https://konspekta.net/studopediainfo/baza8/4846580224271.files/image005.gif https://konspekta.net/studopediainfo/baza8/4846580224271.files/image006.gif УЧИТЕЛЬ УЧЕНИКИ

адресант 45 мин. адресат

СИТУАЦИЯ

(школьный урок)

В коммуникативном взаимодействии совместные переживания учителя и учащихся, их созвучность ситуации общения имеют особый педагогический смысл. Учитель должен уметь создавать на уроке творческую атмосферу, увлекать работой, стремиться к установлению гуманных взаимоотношений, быть открытым в общении, обладать эмпатией.

Основное свойство диалога – *реплицирование*, то есть чередование реплик. В лингвистической литературе отмечается, что две смежные реплики диалога функционально противопоставлены друг другу.

Диалогическое единство в педагогическом диалоге содержит как минимум три реплики, связанные по схеме: «вопрос - ответ - оценка». На количество реплик в диалогическом единстве влияют конкретные условия ситуации общения, в частности, степень подготовленности учащихся к уроку, умение учителя запрашивать информацию (формулировать вопрос точно и конкретно). Границы диалогических единств в педагогическом диалоге определяются постановкой и разрешением одного конкретного коммуникативного намерения учителя, которое, в свою очередь, служит разрешению определенной коммуникативной задачи.

В зависимости от цели, которую ставят перед собой вступающие в речевое общение, выделяются различные типы диалогических построений. Можно выделить следующие цели, которые ставят перед собой собеседники, вступая в диалог: обсудить что-либо, убедить в чем-то, проинформировать о чем-либо, возразить по поводу чего-то, побудить к речевому или какому-либо действию, запросить информацию, потребовать уточнить ее, выразить одобрение или несогласие. Коммуникативные цели обусловили появление следующих функциональных типов диалога: диалога-сообщения информации, диалога-запроса (получения) информации, диалога-побуждения, диалога-расспроса. Все четыре функциональных типа диалога в совокупности требуют проявления общих коммуникативных умений, связанных с анализом и оценкой личных учебно-речевых ситуаций, а также умений пользоваться как вербальными, так и невербальными средствами общения.

Педагогический диалог может использоваться как в ситуации объяснения нового материала, так и фронтального опроса.

# Гармонизирующий педагогический диалог

Педагогико-риторический идеал может рассматриваться как конкретизация идеала общериторического, однако он обладает и своей спецификой, обусловленной особенностями педагогического речевого общения – задачей использования слова как средства получения знания и воспитания человека. Особое значение в определении эффективности речевого общения учителя и учащихся имеет категория радости как эмоционально- психологический результат успешного речевого общения.

Педагогическая стратегия взаимодействия обучающий – обучаемый – это стратегия коммуникативного сотрудничества, где основополагающим принципом речевого поведения педагога является принцип организации гармонизирующего диалога. Способом реализации стратегии речевого поведения является тактика демонстрации доброжелательного отношения к учащимся. Организация продуктивного педагогического общения требует сформированности коммуникативной компетентности учителя.

Культура диалогического общения включает такие этические понятия, как искренность, открытость, доверительность, рефлексия, эмпатическое понимание, толерантность по отношению к учащемуся, и характеризуется ощущением у школьников психологической общности с педагогом. Гармонизирующий диалог строится на взаимоуважении ученика и учителя. Диалог не предполагает однозначной оценки, он предполагает взаимооценку, взаимозависимость и взаимовлияние субъектов друг на друга; диалог позволяет учитывать разные мнения и позиции коммуникантов. Доброжелательность, тактичность, поощрение, одобрение создают обстановку доверия, позволяют формировать у учеников активный интерес к учению. Критериями оценки этичности речи являются главные моральные ценности: Истина, Добро, Красота. Соблюдение этических норм и эстетическое воздействие на эмоциональную сферу собеседников, влияющих на гармонизацию общения, проявляется в речи.

Уровень речевой реализации риторического педагогического идеала зависит от культуры речевой коммуникации педагога, от соблюдения требований к качествам речи, актуальным с древности: содержательности, информативности, убедительности, убежденности, целесообразности, ясности, понятности, краткости, эмоциональности. В современной риторике критерии «хорошей» речи определены в описании коммуникативных качеств речи: точность, логичность, ясность, богатство, выразительность, чистота, уместность. Особые требования предъявляются к соблюдению языковых норм: орфоэпических, лексических, морфологических, синтаксических, стилистических. Учитель должен быть носителем элитарной речевой культуры, владеть всей системой функционально-стилевой дифференциации литературного языка. Профессиональная речь учителя должна представлять высший речевой образец, который формировался в отечественной культуре.

Гармонизирующее вербальное (словесное) общение сопровождается невербальной речью. Невербальная педагогическая риторика – искусство воздействия и получения информации при помощи мимико-жестикуляционных проявлений, визуальных, акустических средств общения, которые передаются интонированием, артикуляцией. Невербальное общение происходит параллельно словесной речи и словесному молчанию и иногда гораздо точнее и разнообразнее выражают эмоции, оценки, отношение к собеседнику. Важно, чтобы невербальные средства общения дополняли словесную информацию, а не противоречили ей; несловесное поведение в целом также подчиняется правилам этикета.

Речевое общение оценивается как эффективное на основании возникающего у его участников в процессе общения чувства гармонии мира и своей гармонии с миром, появляющегося в результате общего ритма, общих хронографических параметров дискурса, единства коммуникативной стратегии и тактики, культуроспецефических и определенных общим культурным контекстом особенностей использования речевых средств и других средств непрямого информирования коммуникантов. Эффективность речевого общения может рассматриваться тогда и как мера гармонизирующего взаимодействия между его учениками, в равной степени активными и «полноправными», вне зависимости от той роли говорящего или адресата, которую они выполняют в каждый данный момент этого процесса.

Эффект гармонизации отражает степень подлинного взаимопонимания между коммуникантами и проявляется в чувстве радости от общения и высокой степени когерентности осуществляющегося дискурса. Гармонизация отношений участников общения становится нормой речевого поведения.

Гармонизирующий диалог как ведущий принцип педагогического речевого общения делает возможным достижение результата эффективного и результативного общения учителя и ученика.