РОЗДІЛ 2
МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ. ТЕХНОЛОГІЇ ІМІДЖУВАННЯ

Тема 6 Вплив іміджу менеджера закладу освіти на міжособистісну взаємодію

План

1. Роль професійно-педагогічного спілкування у формуванні іміджу менеджера закладу освіти, його особливості та функції
2. Структура та стилі педагогічного спілкування менеджера закладу освіти
3. Вербальні та невербальні засоби професійно-педагогічної комунікації
4. Труднощі та бар'єри спілкування, методи впливу на співрозмовника
5. Взаємозв'язок стилю поведінки педагогічного керівника і формування його іміджу

1. Роль професійно-педагогічного спілкування в організації роботи менеджера закладу освіти, його особливості та функції

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії між педагогом та здобувачем освіти, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для обопільної діяльності.

Його визначають як комунікативну взаємодію педагога зі здобувачами освіти, батьками, колегами, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, задоволення потреб особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо; необхідну умову формування, існування й розвитку особистості; складний, багатоплановий процес установлення й розвитку контактів між людьми, який породжується необхідністю сумісної діяльності й включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння іншої людини. Забезпечує передавання через педагога здобувачам освіти людської культури, допомагає в засвоєнні знань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками.

Педагогічного спілкування як різновид творчої діяльності, виявляється: у ході пізнання педагогом здобувачів освіти в у системі взаємодії з ними; в організації безпосереднього впливу на дитину (система регуляції її поведінки, реалізація процедури вербальних і невербальних форм взаємодії, цілісний репертуар впливу); в управлінні власною поведінкою (саморегуляція в спілкуванні); в організації процесу взаємовідносин.

Педагогічне спілкування є явище поліфункціональне, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією й ставленням співрозмовників один до одного характеризує комунікативний аспект спілкування, пізнання особистості й самоутвердження – перцептивний, а організація взаємодії – інтерактивний.

Щодо функцій педагогічного спілкування, то виділяють:

– *контактну* (встановлення контакту як стану обопільної готовності до прийому й передачі повідомлення і змісту взаємозв'язку у формі постійної взаємоорієнтованості);

– *інформаційну* (обмін повідомленнями, тобто прийом, передача якої-небудь інформації у відповідь на запит; обмін думками, задумами, рішеннями тощо);

– *спонукальну* (стимуляція активності партнера з комунікації, спрямування його на виконання певних дій);

– *координаційну* (взаємне орієнтування й узгодження дій для організації сумісної комунікативної діяльності);

– *пізнавальну* (адекватне сприйняття, осмислення змісту інформації, розуміння внутрішнього стану партнера з комунікації; розуміння й вивчення навколишнього світу, особистості, колективу, себе);

– *експресивну* (можливість доступно, цікаво й емоційно-виразно передавати знання, формувати уміння й навички; збудження в партнері необхідних емоційних переживань („обмін емоціями”);

– *встановлення відносин* (усвідомлення власного місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших комунікативних зв’язків;

– *організація впливу* (зміна стану, поведінки, рівня комунікативних знань, умінь, досвіду, його ціннісно-мотиваційної сфери тощо);

– *управлінську* (керування своєю поведінкою й вплив на інших людей).

Педагогічне спілкування допомагає педагогові організувати взаємодію на уроці й поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню школяра в колективі, забезпечує співробітництво й співтворчість у ньому. За статусом педагог і здобувачі освіти діють з різних позицій: педагог організовує взаємодію, а дитина сприймає, залучається до неї. Для того, щоб здобувач освіти став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб’єкт-суб’єктний характер педагогічних стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та здобувачів освіти, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

Головні ознаки педагогічного спілкування на суб’єкт-суб’єктному рівні такі: особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога в спілкуванні, він повинен визнавати право здобувача освіти на власну думку, позицію), проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, розділяють почуття одне одного, співпереживають, має особливий педагогічний ефект), нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції педагога).

Залежно від типу (суб’єкт-суб’єктне, суб’єкт-об’єктне) спілкування

менеджера (педагога) може бути функціонально-рольовим або особистісно-орієнтованим. *Функціонально-рольове спілкування* є суто ділове, стандартизоване, обмежене вимогами рольових позицій. Особисті мотиви, стосунки педагога і здобувачів освіти не враховуються й не виявляються. Головна мета його полягає в забезпеченні виконання певних дій. *Особистісно-орієнтоване спілкування* є складна психологічна взаємодія, яка передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення, почуттів. Головна його мета направлена не так на виконання завдань, як на розвиток особистості дитини. Особистісно-орієнтоване спілкування вимагає такого рівня внутрішньо детермінованої активності особистості, за якого вона не підкоряється обставинам, що складаються в педагогічному процесі, а здатна сама створювати ці обставини, виробляти свою стратегію, свідомо й планомірно удосконалювати себе.

Психологічний портрет педагога, настроєного на особистісно-орієнтоване спілкування: відкритість, доступність, створення для дітей можливостей висловлювати думки й почуття; справедливість, довіра до дітей, визнання їх неповторності, гідності; зацікавленість життям здобувачів освіти, увага до їх проблем; емпатійне розуміння (здатність бачити поведінку дитини його ж очима, відчувати його внутрішній стан); готовність завжди їм допомогти.

На противагу йому непрофесійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати й діяти самостійно, відчуженість, стійке негативне ставлення до педагога, навчання. Почуття пригніченості від вивчення певного предмету (а нерідко від спілкування з педагогом) у деяких дітей триває впродовж багатьох років.

Виділяють принципи комунікативної взаємодії:

– *урахування соціальних настанов дитини* (кожна людина має власні погляди, цінності, власний досвід, які мають властивість закріплюватись. Людині легше відкинути те, що не відповідає її настановам, ніж змінити їх. Педагог має не тільки враховувати ці настанови, але й уважно ставитись до них);

– *„Ви – підхід”* (передбачає попереднє з’ясування намірів та очікувань дитини та сумісний пошук шляхів вирішення проблеми);

– *толерантності* (націлений на розуміння того, що всі люди індивідуальні та неповторні, кожен має право на власний погляд);

– *референтності* (передбачає повагу до дітей, демонстрацію віри в те добре, що в них є, акцентування на позитивному, врівноваженість, доброзичливість, оптимізм).

Педагогічне спілкування вимагає від менеджера (педагога) спеціальної підготовки до взаємодії, педагогічної мудрості в організації взаємин зі здобувачами освіти, батьками, колегами в різних сферах освітнього процесу; уміння оперативно й правильно орієнтуватися у мінливих умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, ситуації спілкування та індивідуальним особливостям

дитини, постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; високої культури, яка засвідчує вміння педагога реалізовувати власні можливості в спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання і виховання.

2. Структура та стилі педагогічного спілкування менеджера закладу освіти

Професійне педагогічне спілкування є складна система. На основі розробленого К. С. Станіславським учення про сценічне спілкування і його стадії (орієнтування в умовах, що оточують, і вибір об'єкта; підхід до об'єкта, привернення на себе його уваги; „зондування" душі об'єкта, передача своїх бачень об'єкту за допомогою променевипускання; відгук об'єкта і обмін променевипусканням з обох сторін), В. А. Кан-Калик представив педагогічне спілкування, як систему, яку складають чотири етапи:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). У цей час окреслюються контури майбутньої взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Зміст спілкування – це формування мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) та ситуації (що сталося?). Тоді ж передбачають можливі способи комунікації, прогнозують сприймання співрозмовником змісту взаємодії. Цільова установка педагога має вирішальне значення. Передусім він повинен подбати про залучення дитини до взаємодії, створення творчої атмосфери, відкрити простір для його індивідуальності. Це вимагає від нього вміння сприймати і відповідно оцінювати людину; відновлення в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування з даною аудиторією; уточнення особливостей спілкування в нових комунікативних умовах діяльності.

Якщо ж педагог вперше зустрічається з даною аудиторією, то реалізація вказаної стадії спілкування зумовлюється ще й докомунікативною атмосферою, яка створюється на основі початкової інформації педагога про здобувачів освіти і навпаки.

2. "Комунікативна атака" – завоювання ініціативи, установлення емоційного й ділового контакту.

„Комунікативна атака" – комунікативне вміння педагога, яке може виступати методом встановлення педагогічного контакту. Реалізація його можлива, коли в педагога сформовані комунікативні вміння (побудови змісту спілкування, створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації та установлення й підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні, завоювання ініціативи, реалізації плану спілкування, володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, соціальної перцепції, використання „пристосувань").

„Орієнтування в ситуації спілкування" включає: орієнтування в співрозмовникові, орієнтування в просторових умовах спілкування, в обставинах, які піддаються зоровому та кінетичному сприйманню; орієнтування його в часових умовах спілкування (наявність чи відсутність

дефіциту часу); орієнтування в соціальній ситуації спілкування (актуальних взаємовідносинах між тими, хто спілкується.

Необхідним компонентом орієнтування в особі співрозмовника є „регулятори" (погляд (контакт очей); міміка підтвердження, або непорозуміння (кивок головою, підняття брови, посмішка та ін.); мовленнєві сигнали, які уловлює комунікатор у поведінці реципієнта.

Орієнтування в особі співрозмовника забезпечують групи факторів: „глибина" орієнтування взагалі і орієнтування на той чи інший характер спілкування; здібність комунікатора до моделювання особистісних особливостей любого співрозмовника, до розуміння мотивів й мети його поведінки, до моделювання його особистості як цілісного утворення; „настроєність" комунікатора на даного співрозмовника, уміння орієнтуватись у його особистості; володіння комунікатором „технікою" моделювання внутрішніх особливостей особистості на основі її зовнішніх ознак. Тобто даний вид орієнтування можна розглядати як сприймання і на його основі розуміння зовнішнього „малюнку" поведінки співрозмовника без проникнення в приховані мотиви і мету його спілкування.

„Комунікативна атака" передбачає: аналіз особливостей конструювання змісту; визначення стадії її проведення; вирізнення необхідних характеристик вербальних і невербальних засобів комунікації; врахування особливостей самопочуття педагога на етапі її проведення. Варто пам'ятати, що побудова „комунікативної атаки" й майстерність використання в кожному конкретному випадку вербальних і невербальних засобів комунікації зумовлені рівнем професійної підготовки педагога: розвиненістю професійного мислення, мовлення, багатством професійно-лексичного запасу; вмінням оновлено сприймати навчальний матеріал, визначати комунікативну структуру уроку (комунікації), володінням технікою педагогічно доцільного переживання, своїм емоційним самопочуттям; орієнтуванням у часі та умовах комунікації.

Менеджерові (педагогові) важливо оволодіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами динамічного впливу.

До найефективніших механізмів впливу належать:

– *зараження* (підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними. Має невербальний характер);

– *навіювання* (цільове свідоме "зараження" однією людиною інших мотиваціями певних дій, змістом чи емоціями в основному за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації);

– *переконання* (усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивіда);

– *наслідування* (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації з нею).

„Комунікативна атака" буде невдалою або взагалі неможливою, якщо педагогу притаманні такі недоліки мовлення: неправильна дикція, невміння інтонувати мовлення, неправильні наголоси, надмірна чи недостатньо голосна вимова, невиправдане уповільнення темпу.

Для ефективності „комунікативної атаки” використовують *метод укрупнення мовлення*: потрібну фразу (ту, яка укрупнюється), треба „розгорнути”, тобто промовляти повільно (в „розрядку”), подовжуючи голосні звуки і зберігаючи логічну стрункість фрази; різні слова, що входять до певної фрази, укрупнюються не однаковою мірою, укрупнюється завжди головне (ударне) слово; укрупнення односкладового чи багатоскладового слова потребує вимовляння по складам.

Важливим елементом виступає *мускульна мобілізованість,* елементами якої є: загальна підтягнутість мускулатури тіла, зокрема, підтягнутість мускулатури спини; помірна рухомість тіла, що забезпечує відпрацьовану осанку; повна узгодженість у руках кінцівок і корпусу; поставлена мімічна виразність, відсутність некерованої імпульсивної рухливості м’язів; зовнішня виразність, високі динамічні якості, значна кількість орієнтовних реакцій під час загальної спрямованості погляду на аудиторію, що характеризують увагу педагога. На формування мускульної мобілізованості негативно впливають: скутість, обмеженість рухів, відсутність значущо виразних жестів; наявність відволікаючих, беззмістовних жестів; наявність одноманітної міміки; невиразність погляду, метушливість.

„Пристосування” у педагогічному спілкуванні – складний процес прилаштування характерного для педагога стилю спілкування до конкретних умов професійної діяльності; система прийомів (психологічних, мімічних, пантомімічних, мовленнєвих), що обирають для організації адекватної завданням і особливостям педагогічної ситуації структури спілкування (звернення до спонтанної або так званої непідготовленої комунікації; використання „пристосувань”, завоювання ініціативи в спілкуванні й цілісної переваги, що забезпечують управління спілкуванням з аудиторією).

Ініціативу педагога в спілкуванні забезпечують: чіткість організації початкового контакту з аудиторією; оперативність у переході від організаційних процедур до ділової комунікації; відсутність проміжних зон між організаційними і змістовними аспектами початку взаємодії; оперативність у досягненні соціально-психологічної єдності з дитячим колективом; введення особистісних аспектів у взаємодію зі здобувачами освіти; переборення стереотипних і ситуативних негативних настанов на окремих дітей; організація цілісного контакту з усім дитячим колективом; забезпечення зовнішнього комунікативного вигляду педагога (підтягнутість, зібраність, охайність); скорочення педагогічних вимог, які щось забороняють і розширення позитивно-орієнтованих педагогічних вимог; реалізація вербальних і невербальних засобів комунікації; „транслювання” особистої прихильності до дітей; розуміння ситуативної внутрішньої налаштованості дітей і врахування її у процесі комунікації, передача здобувачам освіти цього розуміння; введення на початковому етапі взаємодії завдань і питань, які мобілізують аудиторію; формулювання яскравих, приваблюючих цілей діяльності і показ шляхів їх досягнення; використання короткого викладу цікавого факту, історії, зіставлення різних поглядів.

3. Керування спілкуванням – свідома й цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, оцінками інформації, взаємооцінка співрозмовників. Важлива атмосфера доброзичливості, у якій учень зміг би вільно виявляти своє "Я", відчувати позитивні емоції від спілкування. Поступившись дитині ініціативою, педагог делегує йому право й необхідність самостійного аналізу подій, фактів. Він мусить виявляти інтерес до здобувачів освіти, сприймати інформацію від нього (активно слухати), висловлювати судження, передаючи їм свій оптимізм і впевненість в успіху, ставити перед ним яскраві цілі, окреслювати шляхи їх досягнення.

Головне на початку взаємодії педагога з дітьми – установити цілісний контакт з ними, привернути їх увагу. Досягають цього насамперед мовними засобами. Педагог вітає дітейв, пояснюючи значущість подальшої комунікації, повідомлюючи цікаву інформацію чи формулюючи проблемне запитання. Водночас він організує простір навчальної взаємодії: розвішує таблиці, оформлює дошку, готує наочні засоби навчання, дидактичні матеріали. Цим він актуалізує увагу дітей, спонукає їх до участі в навчально-пізнавальній діяльності. Привернути увагу може й пауза. Але найчастіше поєднують кілька елементів: голосову розрядку, гумористичну репліку, казус, запитання до аудиторії, коментування тощо.

Привернути увагу може й сама особистість педагога, який володіє *умінням „подати себе" в даний момент у потрібному плані (само презентацією),* яке створює образ педагога, моделює його особистість; сприяє завоюванню авторитету та емоційної здобувачів освіти. Для проведення самопрезентації як комунікативного прийому необхідно: враховувати особливості конкретної ситуації та настроюватись на процес комунікації з аудиторією, емоційно відкрито виражати свої думки і почуття, складати правильне уявлення про ту роль, яку в даній ситуації і в даний момент відіграє партнер (партнери), виходячи з окремих зовнішніх проявів його (їх) міміки, пантоміміки, мовлення. При цьому слід уміти знайти тактовний контакт з аудиторією, перебувати в "образі" впродовж усього уроку чи виховного заходу; настроїти себе на натхнення, щире і доброзичливе ставлення до дітей; уміння зберігати достатній рівень самоконтролю, свідоме використання у педагогічній комунікації прийомів акторської техніки.

Самопрезентації педагога мають бути притаманні елементи: вживання в "образ дитини" ("образ аудиторії"), механізмом якого є ідентифікація; оперативна саморегуляція; виразність поведінки, що, з одного боку, відбиває комплекс внутрішніх переживань, а з другого є інструментом активізації цих переживань.

Для проведення самопрезентації необхідно: враховувати особливості конкретної ситуації та налаштовуватися на процес комунікації з аудиторією, емоційно виражати свої думки і почуття, складати правильне уявлення про ту роль, яку в даній ситуації і в даний момент відіграє партнер (партнери), виходячи з окремих зовнішніх проявів його (їх) міміки, пантоміміки, мовлення.

Методи завоювання уваги аудиторії поділяють на пасивні й агресивні. Пасивні методи полягають у тому, що педагог фокусує увагу аудиторії на своїй особистості, послідовно організуючи її. Агресивні методи застосовують сильні, упевнені, експресивні педагоги, миттєво привертаючи до себе увагу аудиторії, неначе гіпнотизуючи її. Такий стан аудиторії вони утримують стільки, скільки потрібно для вирішення педагогічного завдання.

Прийоми привертання уваги: пряма вимога уваги від дітей; пауза; вживання вставних речень; риторична фігура (звертання до них із несподіваним запитанням); несподіване для дітей переривання початку думки іншою інформацією з подальшим поверненням до раніше сказаного; зволікання з фінальної частини матеріалу, щоб подратувати цікавість здобувачів освіти і тим самим забезпечити їх увагу; завчасний натяк на те, про що буде йти мова далі; гумор; запитання до дітей та ін. Нерідко використовують темпоритми й педагогічну монотонність, за допомогою яких педагог ніби "пробивається" у свідомість слухачів, приспавши, а потім напруживши її, доводячи до кульмінації почуттєвих переживань.

4. Аналіз спілкування – порівняння мети, засобів з результатами взаємодії, які демонструють змістовний і емоційний (сприймається через емоційний настрій аудиторії й виражається в поведінці вихованців і в загальній атмосфері діяльності) зворотний зв'язок, моделювання подальшого спілкування (етап самокоригування).

На кожному етапі взаємодії педагогові слід дотримуватися певних правил, які оптимізують її. До них належать:

– формування почуття "ми", демонстрація єдності поглядів (усуває бар'єри, об'єднуючи для досягнення спільної мети);

– установлення особистісного контакту, за якого кожен учень відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізується мовними засобами, називаючи ім'я, повторюючи вдало висловлене міркування дитини);

– невербально візуальний контакт;

– демонстрація власного ставлення (виявляється в усмішці – відкритій, невимушеній чи скептичній; інтонації – дружній, сухій, безапеляційній; експресивності рухів – спокійних, стриманих чи зневажливих, нервових), психологічній дистанції – довірі, конфронтації); демонстрація яскравих цілей спільної діяльності (викликає зацікавленість співрозмовника, почуття причетності до справи, єдності);

– застосування „пристосування" у спілкуванні – системи прийомів (психологічних, мімічних, пантомімічних, мовленнєвих та ін.), які обираються для організації адекватної завданням і особливостям педагогічної ситуації його структури, здійснення найефективнішого впливу; внутрішніх і зовнішніх хитрощів, за допомогою яких люди пристосовуються один до одного в спілкуванні (за К. С. Станіславським). Пристосування дають можливість більш рельєфно виявити й замаскувати свої почуття і загальний стан:

– вияв розуміння внутрішнього етану дітей (свідчить про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні);

– постійний інтерес до здобувачів освіти (потребує вміння слухати їх, зважати на їх думку, співпереживати, зосереджувати увагу на позитивному – робити все, що підтримує дитину в її позитивних намірах);

– створення ситуації успіху (потрібна для сприятливого психологічного настрою під час взаємодії; створюють її постійною похвалою потенційних можливостей дітей).

Педагогічну діяльність характеризують такою структурою комунікативного впливу:

ХТО – КОМУ – ЩО – ЯК – ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ

При цьому ХТО – суб'єкт комунікативного впливу (педагог); КОМУ – об'єкт комунікативного впливу (дитина або група дітей); ЩО – зміст комунікативного процесу (навчальний матеріал або особистісно орієнтований зміст з метою зміни, розвитку особистості дитини); ЯК – конкретна педагогічна техніка (засіб спілкування); ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ – ступінь збігу змісту, що передається педагогом, зі змістом, сприйнятим дитиною.

Важливу роль при цьому відіграє вдосконалення соціально-психологічних особливостей особистості педагога й оптимізація засобів педагогічного впливу, тобто акцент на компонентах ХТО і ЯК. Удосконалення цих параметрів повинно охоплювати й комунікативну, і перцептивну (лат. percеptio – сприймання, пізнання), і інтерактивну складові спілкування, які тісно пов'язані з трьома основними сферами психіки: пізнавальною, емоційною, мотиваційно-рольовою. Тому оптимізація спілкування означає і вдосконалення психічного функціонування особистості педагога.

Стиль педагогічного спілкування

Стиль спілкування – це усталена система способів та прийомів, які застосовує педагог під час взаємодії.

Відбиває унікальність комунікативних можливостей педагога, творчу індивідуальність, специфіку дитячого колективу, характер стосунків з окремими дітьми. У стилі спілкування знаходять вираження: особливості комунікативності педагога; сформований характер взаємин педагога і вихованців; творча індивідуальність педагога; особливості дитячого колективу.

Залежить він від особистісних якостей педагога й комунікативної ситуації. До особистісних якостей належить ставлення педагога до дітей (активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійке негативне) та володіння організаторською технікою.

За *активно-позитивного ставлення* педагог виявляє ділову реакцію на діяльність здобувачів освіти, допомагає їм, відчуває потребу в неформальному спілкуванні. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в дітях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність. *Пасивно-позитивне ставлення* фокусує увагу педагога на вимогливості та суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, браком емоційності, що збіднює спілкування й гальмує творчий розвиток вихованців. *Негативне ставлення,* що залежить від перепаду настрою педагога, породжує в дітей недовіру, замкненість, нерідко лицемірство, брутальність тощо. Викликаючи

негативне ставлення до себе, такий педагог працює й проти предмета, який викладає, і проти школи й суспільства загалом.

Стиль педагогічної діяльності супроводжують стилі поведінки (конфліктний, конфронтаційний, співробітництва, компромісний, пристосовницький, стиль уникнення, придушення, суперництва і захисту (Г. Б. Морозова), укладаючи його фон і надаючи йому відповідне емоційне забарвлення, вони визначають і загальний емоційний фон стилю педагогічної діяльності, педагогічного спілкування.

Кожний із названих стилів педагогічної діяльності, що виявляє ставлення до партнера, визначає його характер: від підпорядкування – до партнерства – до відсутності спрямованого впливу. Істотно, що кожний із цих стилів припускає домінування або монологічної, або діалогічної форми спілкування.

Ставлення до дитини детермінує організаторську діяльність педагога, визначає загальний стиль його спілкування, який може бути авторитарним, демократичним і ліберальним.

Авторитарному стилеві властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічуючи його самостійність та ініціативу. Авторитарний педагог самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Це гальмує ініціативу, пригнічує здобувачів освіти. Головні форми взаємодії за такого стилю спілкування – наказ, вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка за таких обставин звучить як докір: “Ти добре сьогодні відповідав. Не чекав від тебе такого”. А реакцією на помилки вихованця часто бувають висміювання, різкі слова. Педагог нетерпимий до заперечень. Усе це породжує несприятливий психологічний клімат, пригнічує ініціативу і відповідальність, гальмує формування колективістських якостей, розвиває в дітей невпевненість.

Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Базується він на думці колективу, покликаний донести мету діяльності до свідомості кожного здобувача освіти й залучити всіх до активної участі в спільній діяльності. Основні способи взаємодії такі: заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває в дітях упевненість, ініціативність. З усвідомленням відповідальності, підвищенням зацікавленості, розвивається здатність свідомо, самостійно і творчо працювати, що забезпечує стабільний результат діяльності й закладає надійний фундамент розвитку особистості.

За *ліберального стилю* в педагога немає стійкої педагогічної позиції. Вона виявляється в невтручанні, низькому рівні вимог до виховання. Ліберальний педагог прагне не втручатися в життя колективу, легко підкоряючись суперечливим впливам. Форми його роботи зовні начебто демократичні, але через пасивність і незацікавленість, нечіткість програми й брак відповідальності виховний процес стає некерованим.

Педагогічне спілкування має свою систему стилів, особливості яких залежать від обставин та індивідуальних характеристик його учасників (за В. А. Кан-Каліком).

Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Головне для нього є активно-позитивне ставлення до дітей, любов до справи, співроздуми та співпереживання щодо спільної діяльності. За такими педагогами діти "ходять слідом", оскільки спілкування з ними сповнює їх життя радістю, гордістю за досягнуті успіхи.

Спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Воно базується на особистому позитивному сприйнятті дітьми педагога, який виявляє приязнь, повагу до дітей. Але інколи педагоги неправильно інтерпретують дружбу з вихованцем і перетворюють дружні стосунки на панібратські, що негативно впливає на весь навчально-виховний процес. "З вихованцями керівний і педагогічний персонал завжди повинен бути ввічливим, стриманим... педагоги і керівництво ніколи не повинні припускати із свого боку тону фривольного: зубоскальства, розповідання анекдотів, ніяких вільностей у мові, передражнювання, кривляння тощо. З іншого боку, зовсім неприпустимо, щоб педагоги й керівництво в присутності вихованців були похмурими, дражливими, крикливими"[18].

Спілкування-дистанція. Дистанційне спілкування обмежується формальними взаєминами. Навіть позитивне ставлення педагога до дітей не дає йому змоги уникнути авторитарності, що знижує загальний творчий рівень спільної з дітьми роботи (у дитячих колективах можуть бути нібито хороша дисципліна, висока успішність, але відчуватимуться значні прогалини у вихованні дітей). Певна дистанція між педагогом та дітьми необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках.

Спілкування-залякування. Поєднує негативне ставлення до вихованців і авторитарність в організації діяльності. Вдаються до нього педагоги, нездатні організувати спільну діяльність. Ситуативно таке спілкування проявляється в репліках: "Я не погрожую, але попереджаю: сміється той, хто сміється останнім...", "Спробуйте тільки..., попереду іспит...".

Спілкування-загравання. Поєднує позитивне ставлення до дітей з лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, хоче подобатися дітям, але не намагається відшукати доцільних способів організації взаємодії, не гребує дешевими прийомами. Це задовольняє честолюбство незрілого педагога, але справжньої користі йому та дітям не приносить.

Педагогів емоційних стилів, на рівні динамічних характеристик, відрізняє підвищена чутливість, гнучкість, імпульсивність. Педагоги, які дотримуються стилів, що характеризуються міркуванням, відрізняються зниженою чутливістю, обережністю, традиційністю. Щодо результативності педагогічної діяльності, то ні імпровізаційність, ні методичність не є кращими самі по собі.

В. В. Латинов виділяє стилі спілкування *у ситуаціях неформальної взаємодії*:

– *відчужений (поступливо-недружелюбний).* Його носій дискантний, відгороджений, поступливий, насторожений, дещо пасивний, не викликає особистою мовною активністю негативних емоцій у співбесідника;

– *слухняний (поступливо-дружелюбний).* Його носій скромний, послужливий у мовному спілкуванні, доброзичливий;

– *збалансований (середні показники за факторами домінування та дружелюбність).* Для нього характерні домінування у розмові, прагнення спілкуватися на рівних, активна доброзичливість;

– *опікаючий (домінуючо-дружелюбний).* Характеризується прагненням до співробітництва, незалежний та самостійний у ситуаціях спілкування. Веде розмову на рівних, виявляє активну доброзичливість, бажання підтримати співбесідника.

– *власний* (домінуючо-недружелюбний). Прагне до суперництва, домінування у спілкуванні, недружелюбний, не підтримує співбесідника під час розмови.

Категорії викладачів залежно від якості володіння майстерністю (мистецтвом) педагогічного спілкування

1	Викладачі — "вічні студенти"	Розуміють студентів, бачать у них особистість, охоче спілкуються на різні теми, володіють високим інтелектом і професіоналізмом
2	Викладачі — "колишні моряки"	Намагаються встановити військову дисципліну. Вимагають тотального і безумовного прийняття їхньої думки. Цінують "рабство", а не інтелект і вміння логічно мислити. Намагаються задавити "я" студента шляхом адміністративних заходів
3	Викладачі-формалісти	На роботі "відбувають" свої години. До студентів байдужі: робіть, що хочете, аби мені не заважали
4	"Байдужі", "заздрісні", "обмежені", "пани", "роботи"	Викладачі, які за людськими і професійними якостями не відповідають ідеалу, прийнятному для студента
5	"Трудяги", "гурмани", "друзі"	Викладачі, які користуються авторитетом у студентів у зв'язку з окремими привабливими особистісними рисами
6	"Викладач-стандарт"	Знає свій предмет, живе своєю роботою. Тяжкий у спілкуванні. Амбітний. Впертий, не цікавий ні собі, ні студентам

Отже, важливе місце у навчально-виховному процесі вищої школи належить особистості викладача, його комунікативним умінням, здатності встановлювати діалог зі студентом, розуміти й адекватно сприймати світ іншого – не підлеглого, а рівноправного партнера, колеги в складному мистецтві навчання.

Запорука продуктивного стилю педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках.

Стиль спілкування педагога не тільки відображає *гендерні стереотипи,* але й підтримує гендерну нерівність, надаючи перевагу чоловічому й домінантному, недооцінюючи жіноче, нетипове.

3. Вербальні та невербальні засоби професійно-педагогічної комунікації

Види вербальних засобів комунікації

Вербальна комунікація – процес взаємообміну інформацією шляхом мови (усної, писемної, внутрішньої), який має свої внутрішні закони, вимагає достатньо активної розумової діяльності та ґрунтується на певній системі усталених норм.

Являється універсальним знаряддям взаємодії між людьми, зокрема педагога з колегами, керівниками, здобувачами освіти, їх батьками.

Вербальні засоби комунікації утворюють знакову систему, найменшою предметно-значимою одиницею якої є слово (вислів), яке поєднується з іншими словами за правилами цієї самої знакової системи. Слова, вислови, взяті в сукупності, є засобом розуміння думки того, хто говорить, й одночасно – засобом аперцепції змісту його думки.

Виділяють внутрішнє і зовнішнє мовлення, що становлять певну єдність, яка не виключає специфічної своєрідності кожної з форм мовленнєвої діяльності. Своєрідним видом мовлення є *дактильне* (ручна абетка, що слугує для заміни усного мовлення під час спілкування глухих та сліпих людей між собою та особами, що знайомі з дактилологією. Дактильні знаки замінюють букви).

Зовнішнє мовлення поділяють на усне (звукове) й писемне. Відмінність між усною і писемною формами мовлення переважно функціональна: *усне мовлення* – засіб безпосередньої комунікації в присутності обох мовців чи обох сторін; відбувається у вигляді сприйманої органами слуху усної артикуляції мовних звуків і розраховане на передачу інформації іншим людям з метою впливу на їхню поведінку й діяльність, *писемне* мовлення – засіб комунікації між людьми, які перебувають чи перебували в різних обставинах, у різних місцях, які живуть чи жили в різні історичні періоди; відбувається у вигляді умовного відображення цих звуків на письмі і має таке ж призначення. Однак і усне мовлення може відбуватись в умовах, коли співбесідники перебувають на значній відстані один від одного (за допомогою технічних засобів). У зв’язку з цим усне мовлення за ситуативними ознаками поділяють на прямо-контактне (виступи, доповіді, лекції, розповіді та ін.) й опосередковано-контактне (монологічне мовлення по радіо, телебаченню, комунікація у комп’ютерних мережах).

Усне й писемне мовлення специфічні за формою, способом використання мови як системи, за механізмами породження та сприймання. Обидві форми мають свої переваги, що не дають можливості вважати жодну з них багатшою чи виразнішою. Маючи спільний основний словниковий склад і граматичну будову, їх використовують по-різному.

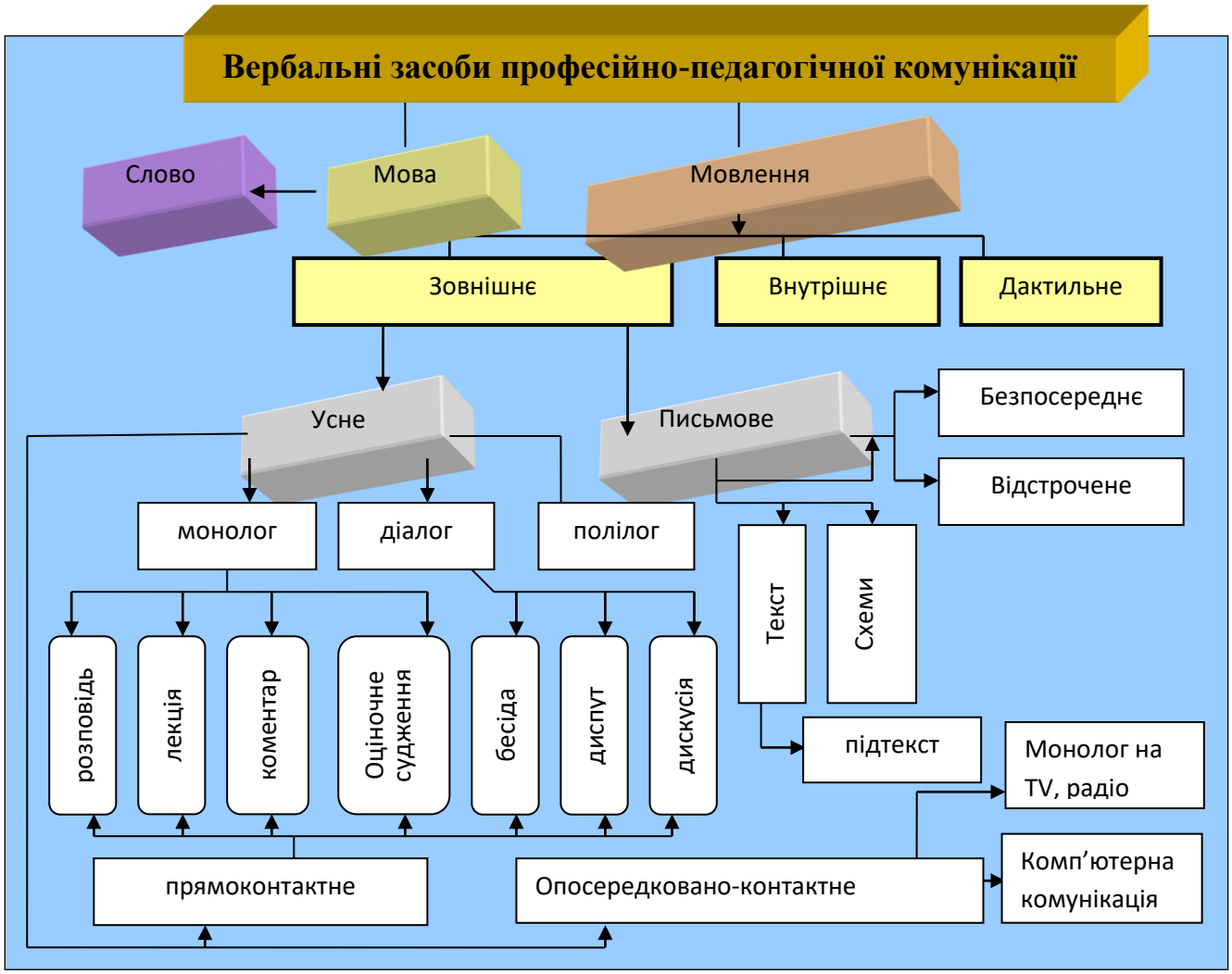


Рис. 1. Вербальні засоби професійно-педагогічної комунікації

Поняття про невербальну комунікацію

Невербальна комунікація – процес взаємообміну інформацією шляхом невербальних засобів комунікації; система знаків, що використовуються у процесі спілкування і відрізняються від мовних засобами та формою.

Невербальна комунікація – соціально й психофізіологічно обумовлене застосування невербальних засобів комунікації, в яких виражається загальнокультурний досвід й індивідуальні особливості особистості і які служать для передачі, сприйняття й розуміння інформації (цілеспрямованого обміну думками й повідомленнями, одержуваними у процесі сприйняття співрозмовника; прагматичну й емоційну сторони обміну повідомленнями). Відіграє істотну роль у комунікації педагога, оскільки різні засоби невербальної комунікації (жест, міміка, поза, погляд, дистанція та ін.) є носіями інформації, а іноді навіть більш виразними й дієвими, ніж слова.

Доповнюючи мову людини, невербальна комунікація допомагає їй правильно й повно передавати й сприймати думки. Відбувається, як правило, неусвідомлено, мимовільно.

Невербальна комунікація відіграє істотну роль у регулюванні взаємин, установленні контактів, визначають емоційну атмосферу й самопочуття як педагога, так і дитини. Психологами встановлено, що від 60 до 80% комунікації здійснюється за рахунок невербальних засобів вираження, і тільки 20-40% інформації за допомогою вербальних. На думку американського психолога А. Мехребієн, у спілкуванні значимість міміки, жестів складає 55%, інтонації 38%, а слів лише 7%. Існують дані про те, що більш 90% інформації у перші секунди спілкування передаються невербальними засобами.

Невербальні засоби комунікації носять *індивідуальний характер*, залежать від індивідуально-психологічних особливостей, оточуючого середовища, національної приналежності особистості. Кількість та інтенсивність їх застосування, дотримання етикетних норм залежить від типу темпераменту людини, її віку, соціального середовища, національності.

Існують випадки, коли застосування невербальних засобів ускладнює спілкування:

1. *Більшість невербальних засобів багатозначні.* Їх більш точне визначення можливе лише за умови врахування наступних факторів: підбір слів, наголосу, оточення, ролі, настрою, подразників.

2. *Надмірне використання невербальних засобів ускладнює сприйняття й розуміння інформації.* Це пояснюється тим, що інтенсивна кінетична діяльність комунікатора відволікає увагу слухача.

3. *У процесі іншомовного спілкування неадекватне використання невербальних засобів може призвести до повного перекручування інформації.* Розбіжність змісту жестів, що вживаються у різних культурах може призвести ... до випадків... протилежного значення мимо волі тих, хто спілкується.

До засобів ***невербальної комунікації*** *належать:*

1. Мова тіла: а) статична експресія – *фізіогноміка* (експресія обличчя й фігури, зумовлена будовою тіла); *арт-ефекти* (прикраси, манера одягатися, зачіска, косметика); *система запахів* (природні, штучні); б) динамічна експресія – *текесика* (система дотиків, потиску руки, поплескування); *просодика* (характеристика голосу, темп, тембр, висота, гучність, наголошування, акцент); *екстралінгвістика* (використання пауз, покашлювання, сміху, позіхань, плачу); *кінесика* (комунікативно значущі рухи): виражальні рухи (міміка, жести, пантоміміка, постава, поза, хода); контакт очей (спрямованість руху, частота контакту, тривалість); авербальні дії (дії з предметами, тілесні рухи – почісування, потирання рук).

2. Міжособистісний простір: а) дистанція; б) взаємне розміщення під час спілкування.

3. Часові характеристики: а) час спілкування; б) запізнення; в) затримка дій.

Не всі з цих засобів рівнозначні, проте кожен з них легко зчитується дітьми, підсилюючи або нейтралізуючи враження від слів і дій педагога.

Важливу роль у професійно-педагогічній комунікації відіграє *паралельне використання вербальних і невербальних засобів.* О. А. Петрова виділяє

декілька таких ситуацій: спілкування з декількома партнерами; паралельне розкриття основної і додаткових тем; регуляція процесу спілкування.

Невербальні знаки поряд з вербальними, є засобами вираження й розуміння думки, тому невербальні засоби окремо й у поєднанні з вербальними сприяють: адекватній передачі й адекватному сприйняттю й усвідомленню інформації; розкриттю особистості, як тієї, що говорить так і слухача.

Крім того, невербальний канал комунікації, незалежно від вербального, володіє своїми власними способами кодування (передачі) і декодування (сприйняття) інформації. Функціональна незалежність невербального компонента пов'язана з функціональною асиметрією головного мозку як у процесі сприйняття мови, так і в механізмах її породження. Але при всій незалежності вербальний і невербальний компоненти виступають під час комунікації в комплексі і є комплексним засобом самореалізації особистості.

Педагог, самовизначаючись щодо можливостей кодування невербальної поведінки, має визнати унікальність невербальної мови та наявність протиріч між невербальним виразом та його психологічним змістом, змінність засобів невербального виразу; залежність успішності кодування від умінь людини адекватно висловлювати свої переживання та рівня сформованості навичок кодування різних під структур невербальної поведінки, від професійної установки на неї як специфічну знакову систему. За такого трактування невербального коду та його інтерпретації більшість зображень невербальної поведінки особистості та невербальних інтеракцій, їх опис, можуть стати базою для навчання кодуванню-інтерпретації за умов ставлення до них, як до кодів-паттернів, психологічне значення яких змінюється відповідно до зміни співвідношення рухів, їх спрямованості, інтенсивності вираженості, місця у системі цілісної невербальної поведінки особистості.

В основі оволодіння майстерністю кодування-інтерпретації невербальної поведінки має бути покладено формування погляду на неї як на найважливіше джерело інформації про внутрішній світ особистості, що розкриває підсвідомі, неконтрольовані його сторони. Як необхідний етап навчання виступає виникнення довіри до невербальної поведінки, як поліфункціональної системи спілкування, що надає різноманітну інформацію про особистість, групу; формування ставлення до інтерпретації невербальної поведінки як до творчого мисленнєвого процесу, орієнтованого на виявлення й реконструкцію не завжди очевидних психологічних та соціально-психологічних його значень, на встановлення всієї ієрархії зв'язків між ним та соціально-психологічними характеристиками особистості та групи, на підбір адекватних засобів фіксації; формування готовності до зміни усталених інтерпретаційних схем, якщо вони ускладнюють адекватне розуміння невербальної поведінки. Тому необхідно ставитись до кодування-інтерпретації невербальної поведінки як до складної комунікативної, соціально-перцептивної задачі, успішне вирішення якої залежить від об'єктивних характеристик невербальної поведінки як знаку-індикатора, спеціальних здібностей педагога.

Основними засобами невербальної комунікації педагога виділяють:

зовнішній вигляд, пантоміміка, екстралінгвістичні та просодичні засоби комунікації, міміка, контакт очей (візуальний контакт), міжособистісний простір.

4. Труднощі та бар'єри спілкування, методи впливу на співрозмовника

Бар'єри у комунікаціях - перешкоди, що спричиняють опір партнера впливові співрозмовника.

Виникають непомітно, і спершу педагог може не усвідомлювати їх, але примирення з ними формує негативний стиль спілкування. Серед чинників, що впливають на особливості взаємодії між педагогом і дитиною, велике значення мають соціальний, психологічний, фізичний і смисловий (когнітивний). Відповідно до цього розрізняють бар'єри комунікації.

Соціальний бар'єр зумовлений переважанням рольової позиції педагога в системі педагогічної взаємодії. Педагог навмисно демонструє перевагу над вихованцем і свій соціальний статус. Нейтралізують його прагнення не протиставляти себе дітям, а підносити їх до свого рівня, не нав'язувати свої позиції, а радити.

Фізичний бар'єр пов'язаний з організацією фізичного простору під час взаємодії. Неправильно організований простір призводить до ізольованості педагога, який неначе віддаляє себе від дітей, намагаючись сховатися за стіл, стілець тощо. Усувають такий бар'єр, скорочуючи дистанцію, відкритістю в спілкуванні.

Смисловий бар'єр пов'язаний з неадаптованим до рівня сприйняття школярів мовленням педагога, яке занадто насичене незрозумілими словами, науковими термінами, що він застосовує без коментарів. Це причина зниження їх інтересу до матеріалу, вона утворює дистанцію у взаємодії. Смисловий бар'єр стає непомітним за уважного ставлення до свого мовлення, ретельної підготовки до уроку.

Естетичний бар'єр зумовлений несприйняттям співрозмовником зовнішнього вигляду, особливостей міміки. Усувають шляхом самоконтролю поведінки.

Емоційний бар'єр має місце за невідповідності настрою, негативних емоцій, що деформують сприймання. Долають його за допомогою усмішки, чуйного ставлення до співрозмовника.

Психологічний бар'єр виявляється як негативна установка, сформована на підставі попереднього досвіду, розбіжність інтересів партнерів комунікації тощо. Усувають шляхом переорієнтації уваги з особистості на роботу, оптимістичним прогнозуванням подальшої діяльності. Найтиповіші такі психологічні бар'єри: розбіжність настанов (педагог приходить на заняття захоплений своїм задумом, а вихованці байдужі, незібрані, неуважні, унаслідок чого він дратується, нервує); боязнь дитячого колективу (притаманна педагогам-початківцям, які часто непогано володіють матеріалом уроку, але побоюються безпосереднього контакту з дітьми); поганий контакт (педагог заходить до кімнати й замість організації взаємодії з дітьми поводиться "автономно", наприклад пише пояснення на дошці); звуження функцій

спілкування (переважає інформаційна, залишаються поза увагою соціально-перцептивні, комунікативні функції); негативна установка на колектив (упереджене негативне ставлення педагога до аудиторію, невстигаючих дітей, порушників поведінки); боязнь педагогічних помилок (запізнитися на урок, неправильно оцінити відповідь дитини тощо); наслідування (молодий педагог наслідує манери спілкування іншого колеги, не враховуючи власної педагогічної індивідуальності).

Морально-психологічний бар'єр виникає, якщо в повсякденних навчально-виховних буднях з'являються ситуації принизливо-насильницькі щодо дітей. Прогнозування чи своєчасне усунення такої напруги викладачем цілком можливе за умови, якщо останній вміє поставити відповідний педагогічний діагноз. Зазначені бар'єри виявляються у намаганнях дитини будь-яким чином ствердити свій авторитет незалежної особи. Аргументи при цьому часто застосовуються однотипні, при цьому характерним є те, що з конкретною причиною вони насправді зовсім не пов'язані.

А. Інтуїтивно-емоційний бар'єр. Виникає тоді, коли загальний емоційний настрій оточення не відповідає, а то й суперечить тому, що вимагається від окремої дитини при виконанні певної ролі чи розігрування певної комунікативної ситуації. Можливі шляхи усунення: зміна емоційного настрою дитячого колективу через включення цікавої розповіді викладача, бесіди, яка несе відповідне позитивне забарвлення. Скажімо є застосування з цією ж метою ситуативних завдань, тренувальних вправ; як різновид останнього – яскравий словесний опис внутрішнього стану персонажа.

Б. Кордон психологічного самозахисту. Такий стан виникає як реакція на гіпотетичну чи підтверджену попереднім досвідом можливість стати об'єктом глузування, кепкування чи нетактовних зауважень як від членів дитячого колективу, так і від педагога.

Оскільки потреба у самозахисті з'являється у зв'язку з наявністю відповідного соціального досвіду, то перш ніж приступити до застосування ігрової форми навчання в будь-якому дитячому колективі, слід зробити кілька попередніх зауважень, визначити, наскільки ця аудиторія в цілому і окремі її учасники готові до подібної діяльності. У зв'язку з цим виникає потреба визначитись у цьому феноменові, який кваліфікуємо як морально-психологічний захист (затишок) особистості в загальному процесі. Це зовсім не означає, що у колективі вихованців ніколи не виникає дискомфортних ситуацій, які виникають як тимчасові ситуації, що швидко виправляються. Стан морально-психологічного захисту визначається обчисленням середнього арифметичного від оцінки кожним здобувачем освіти стосунків у групі за п'ятибальною системою, що дозволяє бачити, як визначатись краще за умов подальшої діяльності. Якщо цей показник занадто низький (до 3,0) або спостерігається значна різниця між окремими оцінками, то краще поєднувати поступове включення дітей в різноманітні види діяльності з виробленням при цьому відповідного ставлення до нових технологій.

Найбільш безболісним і ефективним є шлях навіювання позитивного настрою, очікування підтримки діяльності дітей педагогом, ненав'язлива (найкраще позакласна) індивідуальна робота для надання допомоги в опануванні мовленнєвими уміннями природним чином.

В. Бар'єр невпевненості в своїх уміннях проявляється в ситуації, коли треба виконувати в ігровій ситуації певні рухи, дії, коли необхідно демонструвати власні можливості, до яких в дитини закрався сумнів, готовність його до демонстрації власних можливостей. Безперечно, вони будуть видаватись не такими яскравими та вдалими, як у інших.

На думку М. Т. Громкової, *інтелектуальні джерела бар'єрів в комунікації* можна класифікувати за *елементами усвідомленості дій суб'єктів комунікації*.

Усвідомлення комунікації як процесу	**Я**	**Зміни від взаємодії**	**Не-Я**
Позиція	Хто я у цій ситуації?	Спільна позиція у взаємодії	Хто він у цій ситуації?
Цілі	Для чого мені це спілкування?	Самовизначення кожного	Для чого йому це спілкування?
Зміст	Що я отримаю від спілкування з ним?	Спільні правила взаємодії	Що він отримає від спілкування зі мною?
Методи	Як я можу досягти розуміння?	Спільні способи дії	Як він може досягти розуміння?
Результат	Чи здійснилося моє розуміння?	Досягнення однієї та іншої сторони	Чи здійснилося його розуміння?

Якщо відповіді на ці запитання отримані до початку спілкування, то бар'єрів може й не бути. Якщо ж запитання виникають, відповіді на них знаходяться, то це свідчить про усвідомленість спілкування.

Процес комунікації може мати негативний результат, якщо супроводжується почуттями образи, ворожості, відчуження. Найчастіше їх зумовлюють такі чинники:

1. Відмінності між мовним та немовним спілкуванням. Спеціалісти стверджують, що тільки 7% інформації містить зміст сказаного, 55% інформації передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), 38% – якісними характеристиками голосу (висота тону, тембр). У процесі спілкування невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно. Тому сказане не завжди збігається з тим, що демонструється поведінкою. Так, педагог може говорити про доброзичливе ставлення до вихованця, але поводитися при цьому нервово, з відчуженням. На цій підставі ймовірні сумніви дітей у його щирості.

Під час взаємодії слід зважати на засоби й манеру спілкування, своєчасно виправляти помилки та розбіжності. Дисгармонія між словами, репліками, мімікою, жестами, рухами тіла нерідко вирішально впливає на спілкування.

Зауваживши розбіжності в словах та поведінці співрозмовників, доцільно

доброзичливо підкреслити не самі розбіжності, а своє сприйняття їх: “Я відчуваю, що ви чимось розгнівані (роздратовані, занепокоєні), зважаючи на ваш тон. Тому хотів би знати, чи не пов’язане це зі мною”.

2. Вплив на взаємодію прихованих (хибних) припущень. Вступаючи у взаємодію, людина найчастіше має певні припущення щодо особливостей поведінки та особистості партнера в спілкуванні. Неточні або хибні припущення можуть ускладнити процес взаємодії. Так, інколи може здатися, що опір вихованця в конкретній ситуації спричинений його невихованістю, неповагою до педагога, а насправді він є цілком природна реакція на прояв неповаги з боку вчителя/вихователя.

3. Проблема прихованого контексту спілкування. У процесі взаємодії людина не завжди усвідомлює свої відчуття, думки, бажання. Не висловлюючи конкретно своїх занепокоєнь, рідко отримує адекватну відповідь. У педагогічній взаємодії така ситуація нерідко ускладнюється нерозумінням дитиною того, що з нею коїться, недостатнє усвідомлення своїх прагнень, бажань або страхів, побоювань. Тому педагог повинен орієнтуватися передусім не на поведінку дитини, а на з’ясування можливих причин такої поведінки, “думати й аналізувати за двох”. Якщо педагог не орієнтований на виявлення прихованих мотивів поведінки, то спілкування з дитиною породжує образи, роздратування, хибну поведінку, і, відповідно, – ускладнення конфлікту. Педагог повинен контролювати свої дії, висловлювання, робити їх чіткими, зрозумілими для дітей.

Учені-психологи називають й інші чинники, що ускладнюють спілкування: погрози, попередження, обіцянки негативних наслідків („Якщо це повториться ще раз, я вижену тебе з уроку...”, „викличу твоїх батьків”, „Ти ще пожалкуєш за свою поведінку”); накази, безапеляційні розпорядження, команди, вказівки („Повтори ще”, „Розповідай повільніше”, „Не роби цього”); негативна критика; образи, образливі порівняння, прізвиська; апелювання до обов’язків: (“Ти повинен”, “Ти не маєш права”); репліки-пастки (“Вихована людина не повинна так розмовляти з дорослим”) або натяки без розкриття важливої інформації (“Якщо ти будеш поводити себе добре, я зможу допомогти тобі”); допит; похвала з “пасткою” (“Ти ж розумна людина, як же можна таке робити?”); упереджений діагноз мотивів поведінки (“У тебе немає бажання вчитися; ти безсоромна людина, якщо таке робиш”); несвоєчасні поради; відмова від обговорення питання; зміна теми (“Це дуже цікаво. Але давай краще поговоримо про твої оцінки”); змагання (“Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша”); заспокоєння запереченням (“Усе мине, все коли-небудь закінчується, тому не слід хвилюватися”).

Психологічні причини помилок у спілкуванні пов’язані потенційними можливостями соціально-перцептивних викривлень:

– судження про другу людину за аналогією з собою (несвідоме перенесення на інших власних якостей, переживань);

– прагнення до внутрішнього не протиріччя – схильність сприймання „витісняти” всі аспекти образу людини, яка сприймається, що йде в супереч з

концепцією про неї;

– „ефект ореола” – вплив загального враження про другу людину на сприймання й оцінку окремих властивостей і проявів її особистості;

– „ефект стереотипізації” – накладення на сприймання окремої людини стереотипу, узагальненого образу деякого класу, групи, категорії людей;

– вплив „імпліцитної теорії особистості” – розгляд окремої людини через призму імпліцитних уявлень про те, якою повинна бути особистість (в основних її проявах) на думку того, хто її сприймає;

– „ефект інерційності” – тенденція до збереження одного разу створеного уявлення про людину;

– „ефект послідовності” – вплив на сприймання послідовності одержання відомостей про людину;

– вплив на соціальну перцепцію людини рівня когнітивної складності того, хто сприймає, рівня його вимог, самооцінки, розвитку тих чи інших захисних механізмів, товариськості або замкнутості.

5. Взаємозв’язок стилю поведінки педагогічного керівника і формування його іміджу

Як показує зарубіжний досвід, запровадження автономії в закладах освіти (далі – ЗО) передбачає розвиток спільного лідерства, тобто залучення до виконання управлінських повноважень усієї освітянської громади, створення лідерських команд. Директор ЗО набуває в таких умовах не лише ролі лідера, а й менеджера та фасилітатора змін (з англ. facilitator – помічник), головного гаранта здійснення реформаційних процесів. У центрі його уваги перебувають питання розподілу управлінських повноважень, узгодження позицій щодо цілей інноваційних програм, залучення педагогів та громадськості до їх планування і реалізації, збирання, аналізу інформації та оцінювання результатів діяльності освітнього закладу.

Теоретичні основи управлінської діяльності керівника ЗО та окремі аспекти менеджменту висвітлювалися певною мірою в наукових дослідженнях В. Бондаря, Л. Даниленко, В. Маслова, Л. Калініної та ін.

Дослідження, присвячені питанням функціонування «ефективних закладів освіти», показали, що для цих навчальних закладів характерними є наявність освітнього стилю керівництва, колегіальної моделі управління, сформованість індивідуального стилю управління керівника (В. Рутерфорд і В. де Бевойзе).

З огляду на визначення поняття «стиль керівника», які дають різні автори, його варто розглядати як сукупність способів, методів, прийомів, котрі застосовує керівник ЗО; індивідуальні риси особистості керівника, що виявляються в управлінській діяльності, у спілкуванні з підлеглими, керівниками, батьками, учнями, вчителями, ставленні до них. Характеристики індивідуального стилю керівництва охоплюють також типові, узагальнені способи управління, їх спрямованість на досягнення визначених цілей і виконання завдань.

Стиль керівництва – це система методів, прийомів і засобів, позиція та способи поведінки, які домінують в управлінській діяльності керівника (лідера і менеджера), а також індивідуальні особливості їх вибору і застосування, що залежить від рівня сформованості його педагогічної культури.

У класичному дослідженні стилів лідерства німецько-американського вченого-психолога К. Левіна визначаються такі стилі: автократичний, демократичний, ліберальний. Кожний із цих стилів керівництва має свої як позитивні, так і негативні риси.

Діяльність керівника-демократа цілком позитивна з погляду гуманізації управління, впровадження його громадсько-державних форм, і свідчить про рівень педагогічної культури управлінця. В ідеальній демократичній моделі керівника ЗО передбачається, що він підготовлений до обговорення питань з підлеглими, з повагою ставиться до їхніх пропозицій, підкреслює ділові й особисті досягнення працівників, висловлює віру в їхні можливості, довіряє виконувати термінові важливі завдання, заохочує інноваційні пошуки. Тон обговорення будь-яких проблем є доброзичливим. Тому формування індивідуального стилю управління «Я-культура», є одним із найважливіших завдань для самого керівника ЗО.

Типологія Р. Блейка та Дж. Моутона охоплює п’ять стилів управління. Це одна із найбільш відомих типологій управління, яка має назву «координатна сітка управління». Основою для класифікації в ній є два виміри: «турбота про людей» і «турбота про виробництво». Ці виміри не виключають один одного, адже керівник повинен турбуватися і про людей, і про заклад, який він очолює.

Автори пропонують такі моделі індивідуального стилю керівника:

1. Стиль «Управління командою», або мотиваційний.
2. Стиль «Управління заміським клубом», або «турботливий».
3. Стиль «Управління, засноване на повноваженнях», або «самовпевнений».
4. Стиль «Серединне управління», або «адміністративний».
5. Стиль «Погане управління», або «пасивний», «стиль невтручання».

Стиль «Управління командою», або мотиваційний, вважається найбільш ефективним, оскільки виконання завдань здійснюється завдяки спільним зусиллям членів колективу, відображає рівень педагогічної культури керівника та характеризує його поведінку.

Індивідуальний стиль поведінки керівника ЗО виявляє його стратегічне мислення, розуміння ним місії освітнього закладу, бачення перспектив його розвитку. Він відображає уміння і здатність керівника розставляти правильні акценти, робити вибір на майбутнє, чітко визначати мету власної управлінської діяльності та діяльності педагогічного колективу. Для реалізації свого бачення розвитку ЗО і його місії керівник має бути здатним до винахідництва і творчості, до впровадження інновацій. Його поведінка свідчить про забезпечення ефективного керівництва основними процесами у закладі освіти.

Міжособистісні професійні відносини також суттєво впливають на спосіб діяльності педагогічного колективу. Саме від стилю управлінської діяльності

керівника залежать сприятливий мікроклімат, доброзичлива атмосфера, толерантні стосунки, взаємопідтримка в колективі. Для забезпечення ефективного міжособистісного спілкування керівнику ЗО необхідно володіти вміннями, які характеризують рівень сформованості його педагогічної культури: вміннями досліджувати та враховувати індивідуальні і групові потреби та інтереси працівників; узгоджувати інтереси всіх учасників освітнього процесу, задовольняти потреби окремих працівників і всього колективу, виявляти повагу і увагу до кожного; уміннями попереджати конфлікти, знаходити їх причини та способи вирішення; визначати роль кожного співробітника і групи, адекватно реагувати на їхню поведінку, протидіяти деструктивній та підтримувати конструктивну поведінку; уміннями створювати атмосферу відвертості, яка сприятиме ефективному спілкуванню між членами колективу на всіх етапах роботи та ефективності їхньої діяльності; використовувати наукові знання, створювати етичний стандарт; умінням розкривати свій потенціал, можливості та здібності, необхідні для ефективного виконання обов'язків.

Стиль професійної поведінки керівника з високим рівнем педагогічної культури характеризується стійкістю і теоретичною обґрунтованістю власної позиції, системністю в управлінській діяльності, умінням творчо вирішувати управлінські завдання, гнучкістю і варіативністю, спрямованістю на інноваційний розвиток, здатністю до морально-вольової самореалізації. Такий керівник використовує прийоми і засоби заохочення, добре знає сильні і слабкі сторони своїх колег і шукає до кожного індивідуальний підхід, будує позитивні стосунки з колективом і кожним учасником освітнього процесу, налаштовує всіх на успіх. Він не сприймає кабінетного стилю роботи, є рішучим і наполегливим, справедливим, уміє слухати і почути, делегувати свої повноваження, керувати собою. Високий рівень педагогічної культури – це також гуманна педагогічна позиція, яка поєднується з творчим ставленням до управлінської діяльності. Це модель гармонійної людини, усі складові якої є культуродоцільними.

Особливістю індивідуального стилю поведінки керівника з професійно-творчим рівнем сформованості педагогічної культури (достатнім) є те, що його творча індивідуальність виражена не надто яскраво. Керівник працює професійно, володіє всіма необхідними якостями для діяльності, шукає творчі шляхи розв'язання управлінських проблем, прагне до професійного зростання. Однак його творчість обмежується функціями «покращення» і «удосконалення», а не створення нових зразків управлінської діяльності. Він реалізується як професіонал, та не як цілісна людина культури; видозмінює свою діяльність тільки у рамках вимог до професії.

Професійна поведінка керівника закладу освіти (зазвичай це молоді керівники) з трансформаційно-масовим (професійно-репродуктивним) рівнем сформованості педагогічної культури не завжди виважена і стійка, у його діях немає власного почерку, послідовності, системності. Він володіє необхідними професійними знаннями, уміннями, якостями, але у творчому пошуку бере

участь епізодично; стійкої потреби у власному творчому зростанні не відчуває, задовольняється досягнутим.

Різниця у сформованості педагогічної культури на індивідуально-особистісному рівні виявляється в різному усвідомленні особистістю своєї педагогічної позиції та власної управлінської діяльності і поведінки (здатності до управління, рефлексії), розумінні потреби у творчому вдосконаленні, дієвості способів підвищення своєї педагогічної культури.

У Педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка дається визначення *культури поведінки* як сукупності сформованих соціально значущих якостей особистості, щоденних вчинків людини в суспільстві, що ґрунтуються на нормах моралі, етики, естетики, культури. Засвоєні людиною правила культури поведінки перетворюються в ціннісну якість особистості – вихованість.

У широкому розумінні поняття «культура поведінки» охоплює всі сфери зовнішньої і внутрішньої культури людини: етикет, правила стосунків з іншими людьми і поведінки у громадських місцях; культуру побуту, що включає характер особистих потреб та інтересів, взаємовідносин людей; організацію особистого часу, гігієну, естетичні смаки у виборі предметів ужитку (вміння одягатися, прикрашати своє житло); естетичні властивості міміки, виразу обличчя, рухів тіла (грація).

Обов'язковими атрибутами культури спілкування керівника є тактовність, уміння зрозуміти почуття і настрої інших людей, поставити себе на їхнє місце, уявляти можливі наслідки для своїх учнів.

Д. Карнегі у книзі «Як знаходити друзів і впливати на людей» виклав практичні поради і приклади спілкування у різних ситуаціях: на роботі, у побуті, щодо етичних питань, проблем сім'ї та шлюбу. На перше місце автор ставить доброзичливість, усмішку керівника, яка діє магічно на людей. У американських фірмах заборонено робити зауваження співробітникам, щоб не псувати їм настрій. Японці вважають, що у насупленого, непривітного, похмурого керівника немає шансів надовго залишатися на своїй посаді.

Позиція керівника ЗО – це система норм, правил, стандартів поведінки, які диктуються його соціальною роллю і реальним близьким навколишнім середовищем. Систематизація і стандартність поведінки керівника перебувають у постійній суперечності з толерантністю, гнучкістю, доброзичливістю, які мають бути необхідними рисами його характеру. Як подолати такі суперечності і тим самим ствердити свою управлінську позицію? Це питання завжди турбує директора, і відповідей на нього є багато. Зокрема, це дотримання взаємозв'язку між стилем управління, спілкування, діловитістю, міжособистісними стосунками та власною управлінською творчістю.

Формування позиції шляхом моделювання директором концепції управлінської діяльності та підвищення рівня педагогічної культури базується на показниках потенційного розвитку. Основними показниками розвитку позиції керівника є: поява можливостей вибору у процесі спілкування; внесення елементів новизни у спілкування й міжособистісні стосунки, в організацію

власної діяльності; прийняття рішень під час вибору; визначення членами колективу правильності прийнятого рішення; самовираження; послаблення нервового напруження, невизначеності. Показники потенційного розвитку позиції характеризують не стільки спрямованість у розгортанні процесу її формування, скільки стан і рівень її реалізації в наявних можливостях управлінської діяльності і особистості педагогічного менеджера.