

В ответах педагогов общеобразовательных школ наблюдалась та же тенденция, существенной разницы в распределении мнений по предложенным вопросам не выявлено.

Опрос родителей детей показал, что 15% родителей детей с ОВЗ хотят, чтобы их дети посещали массовую школу, 60% – против совместного обучения. Среди родителей детей с нормативным развитием такие ответы дали 10 % и 90 % соответственно. Для полноценного развития своих детей признают необходимым совместное обучение 20% родителей детей с ОВЗ и 10% родителей детей с нормативным развитием. Не определились со своим мнением 5% и 80% родителей соответствующих категорий.

В процессе беседы с учениками массовой школы мы выяснили, что в основном дети представляют инвалидов взрослыми людьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в глазах детей это образ человека на инвалидной коляске или с костылями. Представление о ребенке с ограниченными возможностями здоровья у нормально развивающихся детей не сформированы, они не вычленяют его в своей картине мира. Анализ мероприятий, проведенных с детьми с нарушениями интеллекта, дает основание говорить о схожей картине, поскольку дети не представляют себя в стенах другого образовательного учреждения.

По результатам реализации проекта предлагается проведение ряда мероприятий по формированию толерантного отношения общества и прежде всего детей к лицам с ограниченными возможностями здоровья, поскольку изменение общественного мнения в сторону принятия детей с ограниченными возможностями здоровья влечет за собой изменения более глобальные. Государство уже активно включается в работу по улучшению качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья, изменяется законодательная база в отношении к лицам с инвалидностью [1].

### **Библиографический список**

1. *Дмитриев А.А.* Интегрированное обучение детей с особыми образовательными потребностями: за и против: Учебно-методи-

ческое пособие для студентов психолого-педагогических специальностей. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2006. 95 с.

2. *Фуряева Т.В.* Педагогика интеграции за рубежом: монография / Т.В. Фуряева; Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. 208 с.

**А.А. Усинова**  
**Филиал РГППУ, г. Омск**

### **К вопросу о коррекции деструктивных стилей педагогического общения**

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся [1]. Педагогическое общение – специфическая форма общения, имеющая свои особенности, и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. В достижении положительного результата общения и взаимодействия важную роль играет психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей педагогического общения, а также умение осознанно подходить к выбору стиля педагогического общения.

Проблема классификации стилей педагогического общения была в центре внимания многих ученых. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А.В. Петровский, Я.Л. Ко-

ломинский, А.П. Ершова, В.В. Шпалинский, М.Ю. Кондратьев и др.). Помимо общепринятой классификации существуют и другие типологии. Так Л.Д. Столяренко выделяет шесть основных стилей руководства преподавателем учащихся: авторитарный, демократический, игнорирующий, попустительский, конформный, непоследовательный, алогичный стиль. Известный психолог В.А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения: общение на основе высоких профессиональных установок педагога; общение на основе дружеского расположения; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание. Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом. Автор указывает на основание, заложенное в типологизацию, – выбор роли педагогом на основании собственных потребностей, а не потребностей учащихся. Такими ролями по М. Талену являются «Сократ», «Руководитель групповой дискуссии», «Мастер», «Генерал», «Менеджер», «Тренер», «Гид».

Как отмечают исследователи, чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них. В этом многообразии стилей педагогического общения нас интересуют те, которые приводят к отрицательным результатам в общении. Такие деструктивные (или разрушительные) стили порождают деструктивные (разрушающие взаимодействие педагога с учащимися) модели поведения преподавателя. Условно их можно обозначить следующим образом [2]:

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

- Модель неконтактная («Китайская стена») – близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми, а с их стороны – равнодушное отношение к преподавателю.

- Модель дифференцированного внимания («Локатор») – основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель – коллектив учащихся, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

- Модель гипорефлексная («Тетерев») – заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума.

- Модель гиперрефлексная («Гамлет») – противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действительности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых учащихся, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву. Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории.

- Модель негибкого реагирования («Робот») – взаимоотношения преподавателя с

учащимися строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

- Модель авторитарная («Я – сам») – учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

В связи с вышеизложенным возникает ряд вопросов: существует ли эталонная модель поведения педагога в общении? Существуют ли методы коррекции деструктивных стилей педагогического общения?

Однозначного ответа на первый вопрос нет. Однако в литературе по обсуждаемой проблеме предлагаются различные варианты конструктивной модели поведения педагога в общении. Так Л.Д. Столяренко предлагает модель активного взаимодействия («Союз») [2]. В рамках этой модели преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель, по мнению автора, является наиболее продуктивной в педагогическом общении. Существуют и менее конкретизированные представления об оптимальном стиле общения педагога с учащимися. В них отмечается, что оптимальность и успешность педагогического общения, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастер-

ства и коммуникативной культуры. Высокий уровень педмастерства и коммуникативной культуры обеспечивают следующие профессионально-важные качества: интерес к людям и работе с ними, наличие потребности и умений общения; эмпатия; гибкость, оперативно-творческое мышление, умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении; умение управлять собой, управлять своими психическими состояниями, своим телом, голосом, мимикой, способность к спонтанности (неподготовленной) коммуникации; умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий; хорошие вербальные способности, правильный отбор языковых средств; владение искусством педагогических переживаний, которые представляют сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на учащихся в требуемом направлении; способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение, применением различных приемов воздействия, «приспособлений» и «пристроек»).

Ответ на второй вопрос (о методах коррекции деструктивных стилей педагогического общения) вытекает из ответа на первый. Очевидно, что выработать оптимальный стиль педагогического общения и может только человек, имеющий высокий уровень профессионального самосознания. Под профессиональным самосознанием мы понимаем представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителя профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу. Кроме того, преодолеть деструктивные тенденции педагогического общения может человек, способный к постоянному самоанализу своего поведения и адекватной самооценке. Поэтому основным методом коррекции деструктивных стилей педагогического взаимодействия, на наш взгляд, является рефлексия своего педагогического опыта и результатов педагогического взаимодействия, а

также непрерывная работа по самовоспитанию и саморазвитию.

### **Библиографический список**

1. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. М., 2004.

2. *Столяренко Л.Д.* Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко Педагогическая психология для студентов вузов. Ростов н/Д: «Феникс», 2004.

**С.В. Ушакова**  
**Представительство РГППУ**  
**в г. Красноуральск**

### **Психологические особенности педагогической деятельности и возможные деформации личности педагога**

Профессиональная деятельность педагогов в психологическом плане является одним из наиболее напряженных видов социальной деятельности. В связи с переходом современной школы на личностно-ориентированные модели образования повышаются требования со стороны общества к личности преподавателя, его роли в учебном процессе. От учителя требуется творческое отношение к работе, владение педагогической техникой, проектировочными умениями и т.д. Такая ситуация потенциально содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения личности, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний. Поэтому все более актуальной становится проблема профилактики деформаций у учителей, логопедов, социальных педагогов и других представителей системы образования. Профессионально-личностные деформации снижают качество преподавательской деятельности, невротизируют личность учащихся и самих работников сферы образования, мешают проявлению и реализации профессионально значимых качеств личности, делают невозможным внедрение в учебно-

воспитательный процесс идей личностно ориентированного образования и психологии.

Профессиональная деятельность педагога имеет характерные особенности: педагогическая деятельность не допускает скидок на недостаточную квалификацию: высокие и жесткие требования к профессиональной компетентности со стороны образовательной среды действуют с первого и до последнего дня работы; педагог не имеет возможности остановить педагогический процесс, отсрочить его для того, чтобы, например, получить консультацию; педагогическая деятельность требует зачастую мгновенной, но профессионально точной реакции; высокая цена ошибок и значительный период проявления окончательных результатов педагогической деятельности; учитель постоянно работает в условиях высокого уровня неопределенности; высокие эмоциональные нагрузки; стрессогенность [3].

Взаимовлияние профессиональной педагогической деятельности и личности учителя изучено достаточно обстоятельно. В отечественной педагогике и психологии советского периода основное внимание уделялось позитивному аспекту этого взаимовлияния. В последние 10 – 15 лет появляются работы, в которых исследуется негативное, деформирующее, дезадаптирующее влияние педагогической деятельности на личность учителя (Л.М. Митина, А.В. Осницкий, Н.А. Подымов, Е.В. Руденский, Е.Н. Смоленская, Е.В. Улыбина, и др.) [2]. Подобное влияние проявляется в формировании таких качеств, как догматическая приверженность общепринятым правилам и инструкциям, ригидность установок, внутренняя неуверенность, снижение творческих способностей, консерватизм, агрессивность, жестокость, конфликтность, категоричность, закреплённость ролевой маски, безапелляционность [4]. В числе ученых, в той или иной степени занимавшихся и занимающихся разработкой проблемы профессиональной деформации личности, можно назвать В.В. Бойко, Р.М. Грановскую, А.А. Крылова, Е.С. Кузьмина, В.Е. Орла, Е.И. Рогова, Э.Ф. Зеера и других.

Профессиональная деформация личности – изменение качеств личности, наступающее под