

RU

Реализация конструктивного речевого поведения педагога в конфликтной образовательной среде

Сергеева Т. В., Самсонова Н. В.

Аннотация. Цель исследования – выявить вербальные средства конструктивного речевого поведения педагога в реализации умений, заданных профессиональным стандартом педагога в отношении участников конфликтной образовательной среды. В статье обосновываются необходимость и целесообразность формирования конструктивного речевого поведения в конфликтных ситуациях как одного из важнейших компонентов в системе профессиональной деятельности педагога. Научная новизна работы состоит в том, что в исследовании проблемы формирования конструктивного речевого поведения педагога определены стандартизированные воспитательные и развивающие умения, а именно: умение управления поведением обучающихся для обеспечения безопасности образовательной среды и умение оказания педагогической поддержки обучающемуся в конфликтной ситуации. Новыми являются разработанные речевые средства реализации профессиональных педагогических действий в конфликтной образовательной среде, рассматриваемых в качестве вербальных техник раскрытия содержания учебно-профессиональных задач для образовательных модулей профессионального педагогического образования конфликтологической направленности. В результате доказано, что обеспечение безопасности образовательной среды и сохранение личного благополучия обучающихся, находящихся в конфликтной ситуации, возможны при реализации потенциала речевых тактик убеждения, аргументации, поощрения, сочувствия, запрета. Это демонстрирует степень овладения педагогами конструктивным речевым поведением в конфликтной образовательной среде.

EN

Implementation of constructive speech behaviour of a teacher in a conflict educational environment

Sergeeva T. V., Samsonova N. V.

Abstract. The aim of the research is to identify the verbal means of constructive speech behaviour of a teacher in the implementation of skills set by the professional standard of a teacher in relation to the participants in a conflict educational environment. The paper substantiates the necessity and expediency of forming constructive speech behaviour in conflict situations as one of the most important components in the system of professional activity of a teacher. The paper is novel in that examining the problem of formation of a teacher's constructive speech conflict behaviour, it identifies standardised educational and developmental skills, namely, the ability to manage students' conduct to ensure the safety of the educational environment and the ability to provide pedagogical support to a student in a conflict situation. The developed speech means of implementing professional pedagogical actions in a conflict educational environment, considered as the verbal techniques for revealing the content of educational and professional tasks for educational modules in professional pedagogical education related to conflict resolution, are new as well. As a result, it has been proved that it is possible to ensure the safety of the educational environment and preserve the personal well-being of students in a conflict situation by realising the potential of the persuasion, argumentation, encouragement, empathy, prohibition speech tactics. This demonstrates the extent to which teachers master constructive speech behaviour in a conflict educational environment.

Введение

Актуальность исследования обусловлена ведущим значением коммуникативной компетенции педагога в качестве педагогического средства обучения, воспитания и развития обучающихся. Вместе с тем, как показывает практика, коммуникативная функция речевой компетенции педагога в конфликтных ситуациях

востребована в меньшей степени. Педагоги не владеют возможностями речевых стратегий и тактик в ситуациях управления поведением обучающихся для обеспечения безопасности образовательной среды и оказания педагогической поддержки обучающемуся в конфликтной ситуации. В педагогической конфликтологии сложилось противоречие между необходимостью овладения педагогами конструктивным речевым поведением в конфликтах образовательной среды, с одной стороны, и, с другой стороны, отсутствием научно обоснованных педагогических средств формирования данного вида профессиональной конфликтологической компетентности педагога.

Обозначенное противоречие связано с целесообразностью решения следующих задач:

- провести лингво-педагогический анализ способов реализации речевого поведения педагога в педагогических конфликтах;

- выявить функцию используемых педагогом речевых тактик педагогической поддержки обучающегося в конфликтной ситуации на примере педагогического конфликтного общения и определить учебно-профессиональные задачи формирования конструктивного речевого поведения педагога в конфликтной образовательной среде.

Для выявления прагмалингвистических и социально-психологических механизмов возникновения, развития и профилактики конфликтных ситуаций тактиками педагогической поддержки в профессиональной деятельности педагога в статье были применены следующие методы исследования: описательные методы (анализ и синтез психологической и педагогической литературы, содержания профессиональных стандартов педагога и федеральных государственных образовательных стандартов бакалавров педагогики), дискурсивный и литературно-критический анализ фиксированной в ходе жизненных коммуникативных конфликтных ситуаций монологической и диалогической речи (художественные и сценические тексты).

Теоретической базой исследования, наряду с идеями компетентностного подхода к личностному профессиональному становлению и развитию педагога, послужили научные исследования методов педагогической поддержки обучающихся в трудных и конфликтных ситуациях в процессе педагогического взаимодействия (Михайлова, Юсфин, 2001) и педагогические интенции лингвистических механизмов конструктивного речевого конфликтного взаимодействия (Муравьева, 2002; Козер, 2000; Третьякова, 2004).

В качестве справочного материала были задействованы следующие официальные документы:

• Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. 2016. <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (ФГОС ВО 44.03.01).

• Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». 2015. https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=57963 (ПС «Педагог-психолог»).

• Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». 2014. https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=56367 (ПС «Педагог»).

• Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». 2018. https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=48583 (ПС «Педагог ДО детей и взрослых»).

• Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». 2015. <https://classinform.ru/profstandarty/01.004-pedagog-professionalnogo-obucheniia-professionalnogo-obrazovaniia-i-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniia.html> (ПС «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и ДПО»).

Иллюстративный материал:

• Распутин В. Г. Уроки французского: рассказ. 2002. <http://www.serann.ru/text/uroki-frantsuzskogo-9306>.

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемый в статье методический потенциал вербальных средств в психолого-педагогической поддержке обучающихся может быть применен в педагогической деятельности для усовершенствования образовательного процесса в качестве способов минимизации негативных последствий конфликта, а также сохранности положительного потенциала межличностных взаимодействий. Это также может способствовать эффективной профилактической и коррекционной работе над речевым поведением в конфликтных ситуациях.

Обсуждение и результаты

В проявлении конструктивного речевого поведения в педагогической деятельности первостепенное значение имеет формирование культуры речевого поведения как преподавателей, так и студентов педагогических высших учебных заведений. Речевое поведение в профессиональной деятельности педагогов проявляется в умении правильно использовать методы и формы педагогического общения, адекватно реагировать на конфликтные ситуации. Формирование и развитие данных коммуникативных умений как у опытных, так и у будущих педагогов обусловлены изменениями содержания и организации образовательного процесса с учетом современных требований повышения качества обучения.

Оптимизация образовательного процесса и педагогического взаимодействия происходит посредством выполнения выдвигаемых профессиональными стандартами педагога квалификационных требований, которые необходимы будущим специалистам в процессе их дальнейшей профессионально-педагогической деятельности. Показателем профессиональной подготовки педагога любого профиля мы считаем умение «вести конструктивную беседу, использовать вербальные и невербальные средства педагогической поддержки учащихся, испытывающих трудности в общении» (ПС «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и ДПО», 2015), «владеть основами профессиональной этики и культуры речи» (ФГОС ВО 44.03.01, 2016).

Международная и образовательная нормативная документация предоставляет нам правовые основы в организации и реализации педагогической поддержки детей в конфликтных ситуациях в образовательной системе и деятельности в области социальной защиты: «...защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях» (ПС «Педагог», 2014); «...решать конфликтные ситуации, в том числе при нарушении прав ребенка», создавать «педагогические условия для формирования благоприятного психологического климата на учебных занятиях, использовать различные средства педагогической поддержки обучающихся» (ПС «Педагог ДО детей и взрослых», 2018). Указанные навыки и умения коммуникативной компетентности педагога в современных условиях тесным образом связаны с выполнением задач в области управления педагогическим процессом и воспитания (гражданского, правового), при работе с информацией.

Психолого-педагогическая профилактика и коррекция конфликтного поведения обучающихся в общеобразовательных и высших учебных заведениях включают «комплексное психолого-педагогическое изучение личности, выявление и изучение неблагоприятных факторов социальной среды, ее коррекцию и коррекцию дисгармоничных черт личности» (Журавлев, 1995, с. 58) и направлены на «устранение стрессовой и общественно опасной ситуации, обучение и формирование просоциального речевого поведения» (Козер, 2000, с. 32). Содержанием психолого-педагогического сопровождения в конфликте мы считаем способствующие развитию коммуникативных навыков стратегии и тактики поддержки, выделенные О. С. Газманом (2000), Н. В. Касициной, Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфиним (2010, с. 4), – «защиты», «помощи», «содействия» и «сотрудничества». Критерий эффективности педагогической помощи, оказываемой учащимся, проявляется в оценке участниками педагогического взаимодействия динамики собственного поведения не только в конфликтных ситуациях, но и в коммуникативных ситуациях в целом.

Педагогу, чтобы адекватно оценивать и контролировать речевое поведение свое и обучающихся в происходящей ситуации, необходимо учитывать специфику речевого конфликта. Вслед за В. С. Третьяковой под речевым конфликтом мы понимаем «состояние противостояния двух сторон (участников конфликта), в процессе которого каждая сторона сознательно и активно действует на ущерб противоположной стороне, используя различные языковые и речевые средства (стилистические приемы и речевые стратегии)» (2004, с. 76). К таким лингвистическим маркерам коммуникативных неудач (непониманий, разногласий), с точки зрения коммуникативно-прагматического подхода, относятся речевой (синонимия, омонимия, лексическая и грамматическая полисемия слова) и синтаксический уровни языка (вариативность и валентность лексических единиц).

Конструктивность или деструктивность речевого поведения в конфликтной ситуации, как правило, тесным образом связана с соответствующим стилем общения и характером содержания и построения фраз и выражений. В связи с этим речь участников коммуникативной ситуации выступает как индикатор индивидуально-творческого процесса использования ими языковых средств и кодов в конфликтном или бесконфликтном речевом взаимодействии. Деструктивный характер речевого взаимодействия возникает в результате несоответствия объема содержания языковых и речевых единиц в процессе коммуникативного акта. В связи с этим возникают различные неточности и неясности в толковании фраз, появляется и расширяется смысл исконных утверждений, что приводит к непониманию, нежелательным эмоциональным воздействиям, напряженности в речевом общении, постоянному додумыванию и искажению передаваемой информации (Дейк, 1989; Муравьева, 2002).

В результате деструктивного речевого поведения в ходе общения появляются агрессивность, злость, напряженность, скрытость, что приводит к соперничеству (у одного собеседника) и к смирению и уходу от контакта (у другого). При этом побудительный механизм словесного давления кроется в социальных (статус, социальная роль / положение, профессионализм, опыт) и индивидуальных (возрастные особенности, личностные особенности – проявление и восприятие эмоций и чувств, мировоззрение, образ мышления, темперамент, характер, социальное положение и роль) первопричинах. Личностный опыт коммуникативных навыков и умений основан на социально значимых сценариях, которые копят в сознании индивида в определенных повторяющихся ситуациях, а затем используются им в типичных речевых ситуациях.

Для описания данных механизмов речевого воздействия речи адресанта на ее адресата проведем анализ речевого поведения в рамках концептуальной модели педагогического сопровождения на примере коммуникативных ситуаций из рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского». Первая ситуация происходит в начале урока. Участниками коммуникации выступают учитель, ученик-пострадавший и его одноклассник.

Прикрывая глаз рукой, я юркнул в класс, сел за свою парту и опустил голову. Первым уроком, как назло, был французский. Лидия Михайловна, по праву классного руководителя, интересовалась нами больше других учителей, и скрыть от нее что-либо было трудно. Она входила, здоровалась, но до того, как посадить класс, имела привычку внимательным образом осматривать почти каждого из нас, делая будто бы и шуточные, но обязательные для исполнения замечания. И знаки на моем лице она, конечно, увидела сразу, хоть я, как мог, и прятал их;

я понял это потому, что на меня стали оборачиваться ребята. «Ну вот, – сказала Лидия Михайловна, открывая журнал. – Сегодня среди нас есть раненые». Класс засмеялся, а Лидия Михайловна снова подняла на меня глаза. Они у нее косили и смотрели словно бы мимо, но мы к тому времени уже научились распознавать, куда они смотрят (Распутин, 2002).

На этом этапе речевого акта ребенок (далее – коммуникант Б) оказывается объектом пристального внимания окружающих, реакция которых заставляет «жертву» положения пребывать в сильном эмоциональном напряжении. Инициатор беседы, которым является педагог (далее – коммуникант А), при помощи юмора (ассоциативного сравнения) делает попытки смягчить свое невербальное поведение (пристальное изучение лица ученика). Данная цель достигается учителем, что заметно по эмоциональной реакции других включенных субъектов коммуникативной ситуации – всего класса.

Роли коммуникантов определяются характером использования ими речевых ходов в общении друг с другом: проявленный или непроявленный интерес к ведению диалога, добровольное вступление в контакт с собеседником, оперативность и непосредственность передачи информации. Своеобразие речевого поведения классного руководителя заключается в том, что педагог углубляется в тему разговора, сосредоточив внимание на проблеме, хотя осознает невербальное поведение окружающих, при этом замечая нежелание ученика вступать в разговор и его стремление избежать развития беседы, что также проявляется невербально.

«И что случилось? – спросила она». – «Упал, – брякнул я, почему-то не догадавшись заранее придумать хоть мало-мальски приличное объяснение». – «Ой, как неудачно. Вчера упал или сегодня?» – «Сегодня. Нет, вчера вечером, когда темно было» (Распутин, 2002).

Коммуникативная установка педагога – выяснить причину неадекватного поведения ученика (проявление им скрытости, страха, стеснения), символизирующего неблагоприятное отношение учащегося к окружающим. В форме и содержании речевого поведения коммуниканта А важную роль играет сущность словесных знаков: конкретные, деловые и уточняющие вопросы, наречия образа действия, выражающие оценочную характеристику, сопереживание, сочувствие. Ответы коммуниканта Б воспринимаются им и интерпретируются педагогом как истинные. Однако сами высказывания, которые ученик производит, выдаются спонтанно во время коммуникативного акта, как бы приспособиваясь к социальной позиции слушателя (ради уважения к учителю). Коммуникативная установка коммуниканта Б состоит в уходе от ответа, проявлении неуверенности, подмене фактов, что свидетельствует об отсутствии интереса к диалогу. В данном случае коммуникативной установкой ученика выступает желание как можно скорее закончить разговор о последствиях неприятного инцидента, произошедшего ранее, и таким образом избежать расспросов. Коммуникативное намерение педагога – установить контакт с коммуникантом Б.

В целом коммуникация в сложившейся ситуации не увенчалась должным успехом, поскольку в диалогическом взаимодействии отсутствует принцип кооперации (сотрудничества). Основная причина коммуникативной неудачи лежит в речевом поведении «пострадавшей стороны» – стремлении как можно быстрее закрыть коммуникацию (избегание общения).

Далее положение коммуниканта Б усугубляется негативным настроением коммуниканта С (ученик Тишкин – противоборствующая сторона по отношению к «пострадавшему», обидчик), задача которого состоит в притеснении недруга и порче его репутации в глазах учителя, затрудняя ситуацию наговором: «*Хи, упал! – выкрикнул Тишкин, захлебываясь от радости. – Это ему Вадик из седьмого класса поднес. Они на деньги играли, а он стал спорить и заработал. Я же видел. А говорит, упал. Я остолбенел от такого предательства. Он что – совсем ничего не понимает или это он нарочно? За игру на деньги нас в два счета могли выгнать из школы. Доигрался. В голове у меня от страха все всполошилось и загудело: пропал, теперь пропал*» (Распутин, 2002).

Как видно из ситуации, на коммуниканта Б (ученик-пострадавший) обидчиком было совершено первое психическое воздействие, в результате которого у ученика возникает стресс, а затем и страх быть изгнанным, что свидетельствует о его беззащитности в данной ситуации, о появлении коммуникативной несостоятельности. Общение между учеником и педагогом при такой атмосфере протекает без смены тем, в доброжелательном тоне, непринужденно (коммуниканты А и Б), присутствует юмор. При этом наблюдается разобщенность коммуникантов, один из которых (ученик-«жертва») не намерен выдавать больше информации в присутствии класса.

«Тебя, Тишкин, я хотела спросить совсем другое, – не удивляясь и не меняя спокойного, чуть безразличного тона, остановила его Лидия Михайловна. – Иди к доске, раз уж ты разговорился, и приготовься отвечать». Она подождала, пока растерявшийся, ставший сразу несчастным Тишкин выйдет к доске, и коротко сказала мне: «После уроков останешься» (Распутин, 2002).

Эмоциональный фон и коммуникативное поведение коммуниканта С создают для учащегося бессознательно «мнимую угрозу», хотя угроза им не осознается, так как объективно активность ребенка никто не блокирует, а субъективно он ждет за это наказания. Невербальное поведение педагога определяет его отношение к «жертве обстоятельств». С одной стороны, игнорируя скрытые агрессивные реакции коммуниканта С по отношению к коммуниканту Б, классный руководитель снижает эмоциональный накал между неприятелями, становясь неким «буфером» (принимает «атаку обстоятельств» на себя), а затем оперативно (интонационно) меняет тему дискурса (из жизненной в учебную). И в то же время в глазах пострадавшего педагога предстает и «защитником», и «адвокатом», поскольку стремится определить причину обоюдного негативного отношения учеников друг к другу и принять меры по его преодолению (например, проведение воспитательной беседы), чтобы избежать развития конфликта.

Таким образом, речевое поведение педагога говорит о нейтрально занимаемой позиции между конфликтующими сторонами, одна из которых демонстрирует избегающую стратегию, а другая – соперничество. Поддержка со стороны педагога оказывается первой стороне при помощи тактики «защиты».

Вторая коммуникативная ситуация возникает во внеурочное время. Разговор происходит между классным руководителем и учеником. Темой дискуссии выступает азартная игра. В ходе данной ситуации, в отличие от предыдущей, наблюдается осознанная, взвешенная, непринужденная дискуссия информативного характера. Коммуникативная цель в данной дискуссии у педагога состоит в выявлении объективных причин игры на деньги. О характере и манере протекания коммуникации свидетельствует использование социально-бытовой лексики (валюта, продукты, одежда, обувь), эмотивов, уточнений.

После уроков, замирая от страха, я ждал Лидию Михайловну в коридоре. Она вышла из учительской и, кивнув, завела меня в класс. Как всегда, она села за стол, я хотел устроиться за третьей партой, подальше от нее, но Лидия Михайловна показала мне на первую, прямо перед собой. «Это правда, что ты играешь на деньги?» – сразу начала она. Она спросила слишком громко, мне казалось, что в школе об этом нужно говорить только шепотом, и я испугался еще больше. Но запереться никакого смысла не было, Тишкин успел продать меня с потрохами. Я промямлил: «Правда». – «Ну и как – выигрываешь или проигрываешь?» Я замялся, не зная, что лучше. «Давай рассказывай, как есть. Проигрываешь, наверное?» – «Вы... выигрываю». – «Хорошо, хоть так. Выигрываешь, значит. И что ты делаешь с деньгами?» (Распутин, 2002).

Реализация коммуникативных ролей наблюдается в выразительности речевых ходов собеседников, дифференциация которых задается их коммуникативными намерениями и целями: у ученика – выжидание карательных мер, у педагога – обеспечение психоэмоциональной безопасности, убеждение в достоверности ранее полученной информации (личный познавательный интерес к увлечению ученика – мотивы, причины, пари, процесс азартной игры, действия с выигрышем). Заинтересованность в обсуждении намеченной темы дискурса в большей степени демонстрируется педагогом.

...у Лидии Михайловны он был каким-то мелким и легким, так что в него приходилось вслушиваться, и не от бессилия вовсе – она иногда могла сказать и власть, а словно бы от притаенности и ненужной экономии. <...> Вот и сейчас Лидия Михайловна спрашивала так, будто была в это время занята чем-то другим, более важным, но от вопросов ее все равно было не уйти. «Ну, так что ты делаешь с деньгами, которые выигрываешь? Покупаешь конфеты? Или книги? Или копишь на что-нибудь? Ведь у тебя их, наверное, теперь много?» – «Нет, не много. Я только рубль выигрываю». – «И больше не играешь?» – «Нет». – «А рубль? Почему рубль? Что ты с ним делаешь?» – «Покупаю молоко». – «Молоко?» (Распутин, 2002).

Инициатором разговора по-прежнему выступает классный руководитель, который проявляет искренний интерес к продолжению беседы, начатой в предыдущей ситуации. Беседа протекает в вопросно-ответной форме (уточняющие, закрытые вопросы), что делает ее напряженной и более напоминающей опрос (или допрос в восприятии ученика). Коммуникационная установка в данной ситуации собеседников аналогична интенциям ситуации на уроке. Отличительной чертой характера протекания коммуникации является то, что диалог происходит вне группы, что создает психологически безопасную среду для пострадавшей стороны.

Благодаря определенным видам вопросов, включающих речевые и неречевые акты-просьбы и уточняющую информацию (риторические, уточняющие, закрытые, альтернативные, воронка вопросов), педагог формирует доверительную обстановку для ученика, чтобы помочь ему преодолеть стрессовую ситуацию (работа с постконфликтными последствиями): стремление создать эмоциональный комфорт (снять эмоциональное напряжение) для ученика через проявление доброжелательного отношения, через юмор, что позволит ему успокоиться, довериться и раскрыться учителю, а педагогу – получить больше информации о последствиях конфликта между учащимися в ходе диалога. Такое поведение позволяет вывести ребенка из роли «жертвы обстоятельств», избавить от страха и придать уверенности в его самостоятельном решении проблемы (смена тактики «защита» на «помощь»).

Вербальному поведению ученика, как и в предыдущей ситуации, также присуща тактика избегания, о чем свидетельствует его скрытное уклонение от ответов. В его манере реагирования вербально прослеживается явная демонстрация нежелания поддерживать беседу при отчетливых и по существу ответах.

Таким образом, коммуникант Б частично заинтересован в успехе общения, а потому его реплики, хотя и носят констатативный характер (содержат информацию о ситуации), сопровождаются нарочитым уклонением, реализуются тактикой умолчания. Следовательно, с одной стороны, в речевом поведении ученика прослеживается избегающая стратегия поведения в конфликте (ничего никому не говорить; все держать в себе и/или в тайне от других; никто не сможет помочь, поскольку нет доверия к учителям), причиной которой может быть страх выйти из зоны комфорта (жертвы ситуации), так как подсознательно ожидается определенная мера наказания за поступок. С другой стороны, в процессе речевого взаимодействия с педагогом ученик, чувствуя безопасность, поскольку ожидания его не оправдались, постепенно приспосабливается (расслабляется), делая попытки довериться тому, кто имеет истинное желание помочь в сложившейся ситуации (сложно довериться другому, для ученика это новый опыт, страх неудачи, сомнения).

Следует отметить, в диалогическом взаимодействии при наличии нарушений правил качества и количества выдаваемой информации прослеживается готовность собеседников к более конструктивной и глубокой коммуникации, так как у обеих сторон существуют потребность в оказании помощи (в первую очередь психологической) и потребность в создании и укреплении дружественных отношений. Однако беседа, вопреки ожиданиям педагога, превращается для коммуниканта Б в томительный, банальный, напряженный и неизбежный разговор в силу его боязливости и зажатости.

Она помолчала, рассматривая меня, и я кожей почувствовал, как при взгляде ее косящих внимательных глаз все мои беды и несурзности прямо-таки взбухают и наливаются своей дурной силой. Я еще раньше заметил, с каким любопытством поглядывает Лидия Михайловна на мою обувь. Из всего класса в цирках ходил только я. «И все-таки на деньги играть не надо, – задумчиво сказала Лидия Михайловна. – Обошелся бы ты как-нибудь без этого. Можно обойтись». Не смея поверить в свое спасение, я легко пообещал: «Можно». Я говорил искренне, но что поделаешь, если искренность нашу нельзя привязать веревками (Распутин, 2002).

Оказавшись в состоянии «жертвенности», ученик боится и проблемы, и самого себя. Его реакции вызваны отношением к проблеме с позиции психологической защиты, но уровень тревожности посредством вопросов учителя постепенно снижается, так как целесообразность выбранной формы противостояния ставится под сомнение – дается обещание педагогу («что поделаешь, если нашу искренность нельзя связать веревками»). Ученик, в очередной раз пытаясь «убежать» от проблемы, теряет силы и уверенность в себе и не получает взамен ничего, кроме переживаний и, возможно, новой, как ему кажется, проблемы.

Данное поведение коммуниканта Б (ученик) символизирует о том, что ему, несмотря на конструктивное речевое поведение педагога, пока сложно довериться для разрешения волнующей проблемы. В этом случае педагогу необходимо в дальнейшем продолжать работу по укреплению доверия с этим учеником, приданию ему внутренней уверенности в себе, преодолению психологических барьеров в социальном взаимодействии.

Как показывает ситуация, коммуникативная цель все же была достигнута: благодаря контактообразующим языковым средствам (уточняющим вопросам, убеждению) учителю удается узнать достаточно информации для обоснования факта, формулировки выводов, выдвижения доводов. Так как у ученика в результате ситуации в классе возникла «воображаемая угроза», за которую он ждал осуждения, педагог обеспечил «безопасное пространство» для его самореализации в проблемной ситуации с использованием тактики «защиты». Психоэмоциональный комфорт для учащегося создается средствами вербального воздействия – речевыми тактиками убеждения, уточнения, обобщения и приемами пассивного слушания. Указанные речевые приемы в тактике «помощи» педагогической поддержки служат «сообщением о готовности помочь, о принятии говорящего таким, какой он есть, с его тревогой, проблемами и всем прочим: “поддерживающие знаки” – вербальные, “открывающие ключи” – поощрение, одобрение, совет» (Михайлова, Юсфин, 2001, с. 169).

Вместе с тем проявление другого коммуникативного намерения у педагога – вывести ученика на душевную беседу, установить более тесный (дружеский) контакт – бессознательно нацелено на предоставление ученику малой гарантии понимания и поддержки его педагогом. Такое поведение лежит в основе тактики «помощь», посредством которой педагог реабилитируется в глазах ребенка, что усиливает авторитет учителя перед ним. Однако в нашем случае эта тактика оказывается малоэффективной, поскольку речевое воздействие педагога в форме «защиты-выступления» повторно активизирует у ученика психологическую защиту. В силу этого педагог не прикладывает достаточно сил для полноценного выражения данной поддерживающей тактики (не внимателен к поведению, состоянию ученика), вследствие чего проявляет личную инициативу в решении проблемы. Это приводит к скорому исходу диалога: обещание ученика, спровоцированное советом-предположением педагога, основано на страхе разоблачения и отсутствии доверия к педагогу как другу. Как видим, в оказываемой поддержке не наблюдается психологически безопасного развития отношений и ролей у педагога от «адвоката» до «наставника», так как он своим поспешным решением не дает ребенку возможности почувствовать себя в безопасности в контакте с ним.

Выделенные речевые средства (уточняющие/альтернативные/риторические/закрытые вопросы, фразы – мотивы к действию, похвала, одобрение, поощрение, совет, убеждение, обобщение, создание доверия и воодушевления, юмор) тактик педагогической поддержки (защита – помощь – содействие – взаимодействие) обучающихся в конфликтной ситуации легли в основу дидактического материала методических рекомендаций по обучению будущих педагогов конструктивному речевому поведению в конфликтных ситуациях, который направлен на реализацию учебно-профессиональных задач педагога:

- объяснение информации, контроль поведения и коммуникативных установок, установление контакта с оппонентом/аудиторией, минимизация негативных последствий конфликта и вероятности его дальнейшего развития в течение учебного процесса;
- мотивирование и побуждение к общению, в том числе уважительному, учащихся на уроке, развитие и поддержка конструктивной и гармоничной коммуникации, эффективная организация групповой работы конфликтующих сторон, склонение их к сотрудничеству.

Практические задания пособия включают в себя конфликтные ситуации педагогического общения «учитель – ученик», в контексте которых проводится анализ речевых средств (вопросы, фразы побуждения/одобрения/похвалы/уточнения, выводы, оценка) с точки зрения эффективности их применения – конструктивной направленности в управлении и регулировании напряженной или проблемной ситуации.

Тренировочные упражнения методических рекомендаций по обучению будущих педагогов конструктивному речевому поведению в конфликтных ситуациях применялись в аудиторной и самостоятельной работе в процессе освоения образовательного модуля «Речевые тактики в конфликтных ситуациях профессиональной деятельности педагога» будущими педагогами физической культуры и спорта Балтийского федерального университета им. И. Канта 3 и 4 курсов в рамках дисциплины «Основы педагогического мастерства». Данные упражнения направлены на выработку у обучающихся умений организовывать конструктивную коммуникацию на уроке, критически оценивать информацию, корректно интерпретировать ход и результаты беседы,

на выявление степени осознанности конфликтов, восприятия специфики замечаний и критики, умения определять и применять адекватные задачам средства воздействия на собеседников, подбирать речевые формулировки в соответствии с поставленными коммуникативными задачами (выразить просьбу, похвалить оппонента, аргументировать позицию, выразить мнение, видение конфликта собой или другим).

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить вербальные речевые средства реализации гармонической модели коммуникативного поведения педагога в конфликтной ситуации, ориентированной на создание психологически безопасной образовательной среды, в которой формируются партнерские отношения между всеми участниками речевого взаимодействия. Конструктивность речевого поведения педагога определяется социальными, психологическими и языковыми факторами с учетом используемых коммуникантами речевых приемов в процессе речевого акта.

В контексте приведенных коммуникативных конфликтных ситуаций речевое поведение педагога может проявляться в стратегии посредничества (нейтральная позиция по отношению к обеим конфликтующим сторонам), ухода от конфликта (прерывание его хода, игнорирование), а также компромисса. Данные стратегии, реализующиеся посредством информативно-познавательного воздействия (различных вопросов), речевых тактик доверия, убеждения, обобщения, пассивного слушания (снихождение, позитивные эмоционально-оценочные реакции, одобрение), юмора и похвалы, позволяют педагогу, как организатору коммуникативной ситуации, адекватно оценить ситуацию, понять причины возникновения разногласий, определить мотивы противоречий, предвидеть вербальные реакции и поведение учащихся в конфликтной ситуации. В связи с этим основными функциями речевых способов педагогической поддержки в конфликтной ситуации являются: при тактике «защита» – смягчение негативного воздействия одной стороны на другую, снижение эмоционального напряжения; помощь ребенку с целью поверить в себя, свои силы, разблокировать его личную активность к действию; содействие в преодолении его страха перед неизведанным, развитии способности самостоятельно выбирать пути решения конфликта; при тактике «взаимодействие» – формирование у ребенка навыка нести ответственность за собственные действия и подготовка его к выстраиванию договорных отношений со своим окружением. Выбор педагогом речевых средств в той или иной тактике речевой поддержки будет зависеть от избранной учащимся коммуникативной стратегии и тактики конфликтного речевого поведения.

Таким образом, оказание обучающимся психолого-педагогической поддержки в процессе разрешения конфликтов в учебной деятельности входит в организационно-управленческие задачи педагога (воспитательную деятельность), состоящие в его способности содействовать продуктивному взаимодействию всех участников обучающего процесса и создавать благоприятную (безопасную) образовательную среду, прежде всего вербальными средствами гармонизации педагогического общения. Решение данных педагогических задач не может обойтись без опыта конструктивного речевого поведения в конфликтной ситуации, который должен быть подтвержден знаниями педагога о «источниках, причинах, видах и способах разрешения конфликта и преодоления коммуникативных барьеров, методах коррекции социально-психологического климата, разрешения конфликтов» (ПС «Педагог-психолог», 2015), а также владением «нормами педагогической этики, приемами и способами общения (слушание, убеждение)», знанием «особенностей их применения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей собеседников» (ПС «Педагог-психолог», 2015).

Перспективы дальнейшего исследования представляются в разработке методических приемов (речевого стандарта), способствующих оперативной профессиональной подготовке будущего педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде.

Источники | References

1. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. № 3.
2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: сб. раб. / сост. В. В. Петрова; пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова. М.: Прогресс, 1989.
3. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. М.: Российское педагогическое агентство, 1995.
4. Касицина Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. М.: Речь, 2010.
5. Козер Л. А. Функции социального конфликта / пер. с англ. яз. О. Назаровой; под общ. ред. Л. Г. Ионина. М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 2000.
6. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки. М.: МИРОС, 2001.
7. Муравьева Н. В. Язык конфликта. М.: МЭИ, 2002.
8. Третьякова В. С. Речевой конфликт и аспекты его изучения // Юрислингвистика-5: юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права: межвуз. сб. науч. ст. / отв. ред. Н. Д. Голев. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2004.

Информация об авторах | Author information**RU****Сергеева Татьяна Вячеславовна¹****Самсонова Надежда Владиславовна²**, д. пед. н., проф.¹ Военный учебно-научный центр Военно-морского флота «Военно-морская академия»
в г. Калининграде² Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград**EN****Sergeeva Tatyana Vyacheslavovna¹****Samsonova Nadezhda Vladislavovna²**, Dr¹ Branch of the VUNC of the Navy “Naval Academy” in Kaliningrad² Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad¹ tanya_1600@mail.ru, ² NSamsonova@kantiana.ru**Информация о статье | About this article**

Дата поступления рукописи (received): 04.08.2023; опубликовано online (published online): 13.09.2023.

Ключевые слова (keywords): коммуникативная ситуация; конструктивное речевое поведение; лингвистическая конфликтология; педагогическая поддержка в конфликте; учебно-профессиональные задачи педагога; communicative situation; constructive speech behaviour; linguistic conflict resolution studies; pedagogical support in conflict; educational and professional tasks of a teacher.